

5th International Conference

**Воспитание
и обучение
детей
младшего
возраста**

12-14 мая/May

Москва / Moscow

МГУ им. М. В. Ломоносова/
Lomonosov MSU



**ESCE
2016**



**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ /
ABSTRACT BOOK**

Early Childhood Care and Education

www.esceconference.com

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарные доклады	4
Доклады научных секций	
Дети в поликультурной среде	19
Дошкольное образование детей с ограниченными возможностями здоровья.....	34
Игровая деятельность детей.....	45
Освоение образовательного содержания дошкольниками	66
Познавательное развитие дошкольника	78
Профессиональное сознание педагогов и развитие сознания дошкольников	99
Профилактика и коррекция аномальных отклонений в развитии ребенка...	125
Развивающая предметно-пространственная среда	157
Современные тенденции в дошкольном образовании международный контекст	170
Социология дошкольного детства	179
Физическое развитие и здоровье дошкольника	199
Постерная секция	215
Тезисы заочных участников конференции.....	326

CONTENTS

KEYNOTES	4
Scientific section	
Children in Multicultural environment	19
Preschool education of children with special needs.....	34
Children's play activity	45
Learning of the curriculum contents by preschool children	66
Cognitive development of preschool children	78
Professional identity of pedagogues and identity development of preschool children	99
Prevention and correction of abnormal childhood development	125
Development friendly object-space environment	157
Current trends in preschool education: international perspective	170
Sociology of preschool childhood	179
Physical Development and health of the preschool child	199
Poster section	215
Abstracts of remote participants.....	326

Понимание логико-грамматических конструкций у второклассников: нейролингвистический анализ механизмов¹

Ахутина Т.В.*, Корнеев А.А.*, Матвеева Е.Ю.*, Статников А.И.**

*Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, **ГБУ ГППЦ ДОГМ

Понимание логико-грамматических конструкций (ЛГК) – сложный психический процесс, состоящий из разных речевых операций и предполагающий взаимодействие различных мозговых структур. Этот процесс особенно сложен в случае понимания обратимых конструкций, где члены предложения, имеющие различные роли (например, субъект и объект действия), могут меняться ролями. Например, в предложении «Мальчик спас девочку» мальчик исполняет роль деятеля, но в обратной ситуации деятель – девочка. В необратимых предложениях такая мена невозможна («Мальчик съел котлету»). Понимание необратимых предложений может быть достигнуто без операций грамматического анализа, тогда как в понимании обратимых конструкций они необходимы (Caramazza, Zurif, 1976). На сложность процесса понимания влияет выбор залога (ср. «Мальчик спас девочку» и «Девочка спасена мальчиком») и порядок слов (ср. пары с разным порядком слов «Мальчик спас девочку» и «Девочку спас мальчик» или «Девочка спасена мальчиком» и «Мальчиком спасена девочка»).

Анализ афазии у взрослых показывает, что нарушения понимания ЛГК возникают при поражениях нижних отделов левой премоторной области, левой зоны ТРО; трудности понимания ЛГК возможны и при поражении средне-височных отделов левого полушария из-за снижения слухо-речевой памяти (Лурия, 1947, 1975; Ахутина, 1989; Драгой и др., 2015; Berndt, Caramazza, 1980, 1981; Goodglass, 1976; Schwartz, Saffran, Marin, 1980). Эти данные подтверждаются современными данными нейровизуализационных исследований (Kaan, Swaab, 2002; Ben-Schachar et al. 2004; Grodzinsky and Friederici, 2006; Rodd et al., 2010; Den Ouden et al., 2012).

Исследования понимания логико-грамматических конструкций детьми показывают, что и состав операций и их локализация частично другие. Было обнаружено, что дети 4 лет при понимании предложений опираются преимущественно на порядок слов, действуя по правилу семантического синтаксиса «Первое имя обозначает деятеля». Они лучше понимают конструкции типа «Мальчик спас девочку» и «Мальчиком спасена девочка» по сравнению с конструкциями, где имя деятеля стоит в конце (Ахутина, Величковский, Кемпе, 1988, Ахутина, 1989). При этом предполагалось, что такое понимание (без анализа грамматических аффиксов) может опираться на холистическую правополушарную стратегию обработки информации (Ахутина, 1989). В работах А.И. Статникова (2013, 2015) было показано, что следы действия этого правила семантического синтаксиса можно обнаружить и у типично развивающихся детей 7 лет и более отчетливо у их сверстников с общим недоразвитием речи (Статников, 2015).

Анализ функциональной структуры понимания ЛГК показал ее изменения с возрастом. Так, Ю.Ю. Лапшина приводит данные о том, что в 5 лет у ребёнка задействованы функции программирования, регуляции и контроля, правополушарная стратегия зрительного и зрительно-пространственного восприятия, а также слухоречевая память. В 6 лет с пониманием ЛГК тесно связаны фонематический слух, серийная организация речи и, возможно, зрительно-вербальные функции (Лапшина, 2011). В предыдущей работе было показано, что у детей 7-8 лет с трудностями понимания ЛГК выявляются зрительно-пространственные трудности, дефицит серийной организации движений и слабость слухо-речевой памяти (Киселев, Пермякова, Лапшина, 2007). Связь понимания ЛГК с уровнем развития серийной организации речи и зрительно-

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект №16-06-01001

пространственных функций обнаружена у детей 7 лет А.И. Статниковым (2013, 2015). Однако в двух последних работах не обсуждается вопрос о задействованности функций левого или правого полушария мозга.

Для речевых функций в целом показан сдвиг от правополушарной и биполушарной латерализации к левополушарной, причем у разных речевых функций этот сдвиг происходит в разное время (Neville, Bavelier, 2002; Bates et al., 2003; см. обзор Ахутина и др. 2013). Остаются, однако, неясными вопросы о латерализации понимания ЛГК у детей 8 лет и зависимости понимания ЛГК от состояния других ВПФ.

Цель исследования – проанализировать понимание ЛГК и его связь с состоянием других ВПФ у детей 8 лет.

Выборка. В исследовании приняло участие 40 второклассников (32 мальчика, 8 девочек, средний возраст – $8,34 \pm 0,4$ года).

Методика. Компьютеризированная методика оценки понимания логико-грамматических конструкций (Статников, 2013) включает 80 заданий, разделенных на 4 этапа. Первый этап предваряется 4 тренировочными заданиями. Материалом методики являются 4 типа конструкций: активные и пассивные конструкции (примеры выше), предложные и инструментальные конструкции (например, *Бабушка накрывает шарфом шапку* и *Мальчик кладёт сумку в коробку*).

Все испытуемые были обследованы с помощью адаптированного для детей 5-9 лет нейропсихологического обследования (Ахутина и др., 2012). На его основе были рассчитаны индексы состояния следующих компонентов ВПФ: произвольной регуляции деятельности; серийной организации движений; индексы переработки кинестетической, слухоречевой, зрительной и зрительно-пространственной информации; индекс I блока.

Результаты. Анализ выполнения проб показал, что дети лучше понимают необратимые предложения по сравнению с обратимыми (98 и 86% правильных ответов). Обратимые конструкции различаются по времени выполнения заданий. Так, например, среди активных и пассивных конструкций быстрее всего обрабатывались предложения активного залога с прямым порядком слов (в среднем 3746 мс), а медленнее всего предложения пассивного залога с обратным порядком слов (3947 мс), два других типа предложений статистически не отличались от самого медленного (3904 и 3911 мс).

Анализ корреляций выполнения проб на понимание ЛГК с показателями нейропсихологического исследования показал следующее. Многочисленные статистически значимые корреляции времени выполнения обнаружены с индексом программирования и контроля (коэффициент корреляции Пирсона от 0.327 до 0.430 при $p < 0.04$); с правильностью выполнения - корреляций только одна (предложения с обратным порядком активного и пассивного залога, $r = 0.360$, $p = 0.024$). Интересно, что с индексом серийной организации обнаружена корреляция только времени обработки инструментальных конструкций ($r = 0.390$, $p = 0.014$), что может быть связано с актуализацией сенсо-моторных представлений при понимании таких конструкций. Важно отметить, что с общим индексом зрительно-пространственных функций корреляций не найдено, но они есть с теми показателями, которые прицельно фиксируют роль левого полушария в этих функциях. Так, левополушарные особенности выполнения пробы «Копирование домика» (обработка по Ахутина и др., 2008) обнаруживают множественные корреляции с временем выполнения проб на ЛГК (r от 0.393 до 0.554 при $p < 0.16$). Множественные корреляции и со временем и с правильностью выполнения проб на ЛГК найдены с показателями выполнения пробы на речевое мышление «5 лишний» (r от 0.346 до 0.546 при $p < 0.03$). Наконец, найдены связи показателей пробы на повторение и запоминание слов: правополушарные особенности восприятия слов, а именно изменения одного гласного, коррелируют с временем выполнения пробы на ЛГК (r от 0.393 до 0.586 при $p < 0.013$); правополушарные особенности удержания слов (неустойчивые изменения порядка слов при воспроизведении) коррелируют с количеством правильных ответов в активных и пассивных конструкциях (r от 0.320 до 0.376 при $p < 0.047$). Общая

продуктивность третьего и отсроченного воспроизведения, преимущественно зависящая от левополушарных функций, обнаруживает связи с правильностью, а замены слов по значению – с временем выполнения ЛГК.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют, что у детей 8 лет понимание ЛГК преимущественно связано с левосторонними функциями с привлечением структур правого полушария в слуховой модальности.

Проблемные дети: почему их становится всё больше?

Ж.М. Глозман

Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова
Научно-исследовательский Центр детской нейропсихологии

имени А.Р. Лурия,

Москва, Россия

Glozman@mail.ru

Аннотация: В статье уточняется понятие «Проблемный ребёнок» и его место в ряду различных проявлений дизонтогенеза. Рассматриваются социальные и биологические механизмы дизонтогенеза и подходы к их профилактике и коррекции.

Ключевые слова: нормальное и отклоняющееся развитие ребенка, формы дизонтогенеза, профилактика и коррекция.

Введение. «Дети – наше будущее» - расхожая фраза педагогов, психологов, социологов, политиков и общественных деятелей. Однако в их текстах и выступлениях, посвящённых детям, всё больше ощущается тревога. И это не случайно. По данным Минздравсоцразвития, в России количество нормальных родов не превышает 36,8%, а распространённость перинатального поражения нервной системы у детей колеблется от 45 до 80%. «Неблагоприятно протекающие беременность и роды оказывают часто более пагубное воздействие на нервную систему и психику человека, чем эндо- и экзогенные факторы в постнатальном периоде» (Пальчик А.Б., Шабалов Н.П. 2009, с.7.) За рубежом цифры перинатальной патологии ниже, но все авторы во всём мире отмечают неуклонный рост числа детей, не имеющих клинических диагнозов, но демонстрирующих выраженные признаки дезадаптивного поведения и трудности обучения. Это - так называемые «проблемные или атипичные дети», составляющие группу риска последующего патологического развития (Rourke, 1985; Tapio, 1988; Сантана, 1991; Глозман, 2009). По данным департамента образования США за последние годы процент таких детей вырос в 3 раза (Цит. по Ахутина, Пылаева, 2003, с. 183).

К неблагоприятным психологическим новообразованиям или проявлениям дезадаптации у детей, кроме неуспешности в школьных дисциплинах, относятся негативизм, трудности контактов со сверстниками или взрослыми, отказ от посещения детского сада или школы, страхи, повышенная возбудимость или тормозимость и т.д.

Терминологические проблемы. Возникает вопрос: можно ли относить проблемных детей к группе нормы? Термины «*атипичное развитие, иррегулярное психическое развитие или проблемные дети*» понимаются в современной нейропсихологии как

«...неподчиненность определенному положению, порядку, неравномерность, возникающие в силу индивидуальных особенностей онтогенеза ребенка и несвязанные с какой-либо патологией мозга или психики ребенка» (Микадзе, Корсакова, 1994, с. 5-6).

При хороших компенсаторных возможностях и благоприятных условиях развития (здоровье-сберегающие технологии обучения, отсутствие завышенных требований, превышающих адаптивные возможности) ребенок из этой пограничной субпопуляции может достичь средне нормативных показателей, в противоположном случае возникают грубые проявления дизонтогенеза и социальной дезадаптации, требующие для их преодоления помощи нейропсихолога, а иногда и невропатолога или психиатра.

Термины «*аномальное и отклоняющееся развитие*» характеризуют *дизонтогенез*, вызываемый пороками развития в период, когда морфологические системы детского организма еще не достигли зрелости.

Основные причины дизонтогенеза. По своей *этиологии* дизонтогенез подразделяется на:

1. *Дизонтогенез биологической природы:*

- хромосомные aberrации, наследственные заболевания мозга;
- внутриутробные поражения;

Важно, что «одни и те же пороки развития могут возникать в результате действия различных внешних причин, но в один период развития, и, наоборот, одна и та же причина, действуя в разные периоды внутриутробного онтогенеза, может вызвать разные виды аномалий развития" (Лебединский, 1985, с. 9). Особенно чувствителен к патологическим воздействиям период первой трети беременности - период максимальной клеточной дифференциации;

- перинатальные нарушения (патологии родов);
- повреждения развития (черепно-мозговые травмы, опухоли мозга, прогрессирующая гидроцефалия, тяжелые неврологические или соматические заболевания в раннем детстве);
- сенсо-моторная депривация (тугоухость, слабовидение, дефекты моторики).

2. *Дизонтогенез социальной природы включает:*

- педагогическую запущенность;
- педагогические aberrации - преждевременное обучение ребенка письму и чтению или чрезмерные физические (спортивные) нагрузки, не соответствующие уровню психофизиологического развития ребенка,
- культурную и эмоциональную депривацию (часто у детей, воспитывающихся в домах ребенка);

- нарушения общения в семье (излишняя авторитарность и требовательность, эмоциональная холодность вплоть до отторжения ребенка, гиперопека и гипертревожность родителей и др.

- билингвизм, когда с первых дней жизни ребенок находится в двуязычной среде, то есть вынужден усваивать параллельно две языковые системы.

Логика развития современной нейропсихологии состоит в том, чтобы заменить монокаузальный подход в интерпретации наблюдаемых феноменов их поли-каузальным анализом, чтобы определить, как различные биологические и социальные причины дизонтогенеза взаимодействуют, определяя характер аномального развития конкретного ребенка. Болезнь, вызывая нарушения, прежде всего, биологической линии развития, вызывает препятствия для социально-психологического развития ребенка - усвоения знаний и умений, формирования личности. С другой стороны, неправильное или несвоевременное психолого-педагогическое воздействие способствует задержке или искажению формирования функциональных систем ребенка

Как нейропсихолог может помочь проблемному ребёнку? Нейропсихолог, вооруженный знаниями онтогенеза (морфо - и функциогенеза) различных форм психической деятельности и механизмов их функционирования в норме и патологии, может квалифицированно произвести системный анализ нарушений (дефицитарности) высших психических функций у детей с целью решения следующих *задач*:

- Описание индивидуальных особенностей и диагностика состояния психических функций в норме и при различных отклонениях (атипиях) психического функционирования;
- Определение дефицитарного (несформированного) блока мозга (в Луриевском понимании термина), первичного дефекта и его системного влияния на другие психические функции, составляющие зону риска их выпадения (недоразвития) как в результате страдания данной функциональной системы, так и из-за нарушения (ослабления, недоразвития) ее связей с интактными функциональными системами;
- Дифференциальная ранняя диагностика ряда заболеваний центральной нервной системы, дифференциация органических и психогенных нарушений психического функционирования;
- Постановка топического диагноза органического поражения или дефицитарности (недоразвития, атипичного развития) мозговых структур;
- Определение причин и профилактика различных форм аномального психического функционирования: дезадаптации, школьной неуспеваемости и др.;

- Разработка на основе качественного анализа нарушенных и сохранных форм психического функционирования стратегии и прогноза коррекционных мероприятий, а также методов профилактики развития и углубления дефектов;
- Разработка и применение систем дифференцированных и индивидуализированных методов коррекционно-развивающего обучения, адекватных структуре психического дефекта.
- Оценка динамики состояния психических функций и эффективности различных видов направленного лечебного или коррекционного воздействия: хирургического, фармакологического, психолого-педагогического, психотерапевтического и др. Успешное решение этих задач обуславливает необходимость ранней нейропсихологической диагностики состояния психического функционирования ребенка.

Библиография

- Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. 2003 Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций. // А.Р. Лурия и психология 21 века. Доклады 2-й Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия. / Под. ред. Т.В. Ахутиной и Ж.М. Глозман. М. С. 181-189.
- Глозман Ж.М. 2009. Нейропсихология детского возраста. М.
- Лебединский В.В. 1985. Нарушения психического развития у детей. М.
- Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К. 1994. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. М.
- Пальчик А.Б., Шабалов Н.П. 2009. Гипоксически-ишемическая энцефалопатия новорожденных. М.
- Сантана Р.А. 1991. Нейропсихологический анализ школьной неуспеваемости в начальных классах. - Дисс. канд. психол. наук. - М.: МГУ им. М.В. Ломоносова.
- Rourke G.P. (Ed.) 1985. Neuropsychology of learning disabilities. NY.
- Tarjo K. 1988. Learning disabilities in children: An empirical subgrouping. Turku

Выполнено при поддержке гранта РФФ, проект 14-18-03253 и гранта РГНФ, проект 15-06-10626.

The ECERS Definition of Quality and International Use

Debby Cryer, Ph.D. Environment Rating Scales Institute, Chapel Hill, NC, USA

The Environment Rating Scales are instruments used to assess the quality of early childhood program quality. Although there are many separate indicators that are to be observed when using the instrument, in reality the scales measure three important components of quality that all children need for a wide range of successful development. In this presentation, the three components of quality will be defined, and the use of the scales internationally will be highlighted.

Neurotraining: A clinical-pedagogical instrument to promote citizenship and help families.

Joaquim Quintino-Aires,

Doctor in Psycholinguistics, Professor

Instituto Vegostky de Lisboa, Portugal

The twenty-first century is a new century for the understanding of the brain. It is the century of neuroplasticity, with all the scientific and social implications associated. Neuroplasticity is the property of the brain that allows you to change its own structure and its own operation in response to activity and mental experience (Norman Doidge, 2015). The oriented activity can even "turn on" genes that alter the neural structure (Eric Kandel, 2006). In fact, the essential of these ideas is that Vygotsky, Luria and Leont'ev explained almost a hundred years ago and we know as "School of Moscow." Based on their work and methods, and also of his followers, it is now possible to design a pedagogical clinical practice with excellent potential to work with our children and youth, promoting the potential of citizenship and working on the development of a more fair society. We present our work with over twenty years of continuity, work with children and young people who in the past were often regarded by clinicians and pedagogues as "permanent disability". It is explained the working model, principles, procedures and technique strategies. Three cases, pervasive developmental disorders (F84 ICD-10), mutism elective (F94.0 ICD-10), and unsocialized conduct disorder (F91.1 ICD-10) are presented, and they are accompanied by videos to illustrate the course of neurotraining sessions. More recently (2010) joined the families in our work. In joint sessions with explanation of the methodologies and the preparation of a book dedicated to parents. At the end I comment also the good results of this Family-therapist-child methodology.

The Strategies to Enhance Early Childhood Education in Western Rural Areas of China

Hou Limin

Guangxi Normal University

Ключевые слова:

Western Rural Areas of China; ECE achievement; difficulties and problems of ECE development in western areas

For a long time, early childhood education (ECE) has been underdeveloped in education in China, especially in western areas. Since the beginning of the 21st Century, ECE in China has been in the critical period of development. In 2010, the Chinese government formulated and promulgated a series of policy documents including National Medium and Long-term Education Reform and Development Plan (2010-2020) and Suggestions on Current Development of Early Childhood Education and established the government-led development model of ECE. Since then, the Chinese government has made great achievement in ECE. In this study, we first summarize the achievement in ECE through analyzing the implementation of the policies and measures in western areas. And then we explore the difficulties and problems of ECE development in western areas in the new period. The present study examined the enrollment ratio, educational resources, the number and quality of teaching staff, the development mode in early childhood education in Guangxi, Guizhou and other western areas through literature review, field investigation and other research methods. Findings showed that under the lead of government, western areas of China have made great achievement in ECE. First, the degree of popularization of ECE has continually been enhanced and the enrollment ratio of kindergartens has increased annually. Second, the resources of ECE expand rapidly and ECE in rural areas develops greatly. Third, the number of teachers in ECE increase annually and the quality of teaching staff is improving. Fourth, the regional ECE development models have been primarily established and ECE develops in diversified ways. Although great progress has been made in ECE in western areas and "kindergarten crunch" has been alleviated, ECE is still underdeveloped in education. The current development of ECE is not able to fully meet the needs of the society and parents. The accumulative problems cannot be solved immediately and new problems are emerging. ECE still faces many challenges as follows. First, the change in the number of age appropriate population brings pressure to the expanding of ECE resources. Second, social development requires new elements in the establishment of the system of ECE. Third, the diversified forms of holding kindergartens brings great challenges to the improvement of quality of ECE. Fourth, the rapid rise in rural ECE brings new pressure to the development of ECE. At present, ECE in China is walking toward an integrated public service model. It is universally beneficial and is undertaken by the national government. At the current stage of Chinese society, this integrated model is appropriate and suitable. However, it is still a great challenge to China, especially in western areas, to invite the society to participate in ECE while ensuring its universal benefit, improving the increase and quality of ECE resources and satisfying the diversified needs for ECE of the society. We need to make further exploration to solve these problems.

Список литературы:

Ministry of Education.(2010, July 29). National Medium and Long-term Education Reform and Development Plan (2010-2020). Retrieved December 10, 2014, from http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_838/201008/93704.html The State Council. (2010,November 21). Suggestions on current development of early childhood education. Retrieved November 25, 2010, from http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1778/201011/111850.html

**Symbolic technologies and hybrid minds:
Studying child development in a digital age in a Vygotskian spirit**

Roger Saljo
University of Gothenburg

The purpose of education, whether informal or within institutions such as preschools and schools, is to contribute to the reproduction of values, knowledge and skills that are relevant in a society. In societies that are stable in terms of their values, technologies and their social memory, the knowledge and skills that are relevant for older generations will serve as targets of learning also for children. In societies undergoing rapid change in social conditions, and in the nature of knowledge and skills that are central, the situation is different. Practices of instruction and contexts of learning have to be designed in such a manner that they involve children and young people in activities that target generic skills that are relevant for an unknown future. Currently, digital technology and globalization are rapidly changing societies, our life-styles and the conditions of learning. Children, at a very early age, are exposed to technology mediated experiences and modes of communication, and they learn to handle what from a historical perspective must be seen as very abstract forms of knowledge. For developmental research this is an interesting challenge both from a theoretical and an applied point of view. Following in the footsteps of Lev S. Vygotsky, we have to understand how “instrumental acts of thinking” are transformed as our minds become hybrids operating at the intersection between human conceptual thinking and increasingly sophisticated symbolic technologies.

Walking towards ECE Quality: The Direction of the Second Round of Three-year National Action Plan in China

Zhou Jing

East China Normal University

Ключевые слова:

ECE Quality; Three-year National Action Plan in China; the quality of management; the quality of teacher education; the quality of play in early childhood curriculum

Ever since the enactment of National Medium and Long-term Education Reform and Development Plan (2010-2020) in 2010, the total financial investment in early childhood education (ECE) by different levels of government in China has reached 400 billion RMB, with annual investment of 80 billion RMB in the past five years. According to statistics, the public financial investment in ECE has accounted for 4% of the total financial budget for education. With increasing public investment and social attention, ECE in China has seen great achievements. First, we have built or renovated 120 thousand kindergartens and the gross enrollment rate of three-year early childhood education increased from 50.9% in 2009 to 70.5% in 2014, with an increase of 19.6%. At the same time, about 40.51 million children have had access to ECE, with an increase of 52.41% since 2009 and the kindergarten crunch has been alleviated. Second, the governmental investment specially focused on education equity of disadvantaged young children and education for young children in rural areas, migrant children, left-behind children and children with physical impairment has been attached great importance. Accordingly, the gross enrollment ratio of three-year ECE in impoverished areas in western China has increased greatly. Third, the number of staff in kindergartens has increased by 16 million due to the public financial investment and more than 3 million staff have had access to training at the national and local level. At the time that we are developing the new round of Three-year National Action Plan, quality of ECE has been a focal point and will be paid great attention. First, we will promote the quality of management. In the past five years, different levels of government have strengthened the management in kindergarten approval, fee collection and hygiene. They have also established a series of laws and regulations, for instance, the standards for the establishment of different types of kindergartens, standards for fee collection, and the standards for classified management. At present, both public and private early childhood education are developing in a parallel way. The old management system for public early childhood education is no longer able to meet the needs of the market. Therefore, to explore the innovative management system has been critical to promote the quality of management in early childhood education. Second, we will enhance the quality of teacher education in early childhood education. During the first three-year plan, there was a tremendous increase of the number of teachers in early childhood education and their educational level. About 66% teachers have associate degree or above and 61% have teaching certificate in early childhood education. However, there have been a large number of novice teachers and teachers without a specialization in ECE. In addition, in rural areas, there are many transferred teachers in ECE. As such, to promote the quality of teacher education in ECE has been an important issue in the development of ECE in China and the key is to strengthen the quality of teacher-child interaction in kindergartens. Third, we will strengthen the quality of play in early childhood curriculum. Since the enactment of the Guidelines on Early Learning and Development for Children Aged 3-6 Years and other policy documents by Ministry of Education, we have attached importance to the correction of "primary school" tendency of early childhood education. In the new round of three-year action plan, different parts of China strongly advocate the implementation of play-based learning in the curriculum and guide the kindergartens to put the concepts and ideas of the Guidelines into pedagogical practice. To explore the culturally appropriate rules of instruction and play in kindergartens has been a focal point of early childhood educators in China.

Список литературы:

Ministry of Education.(2010, July 29). National Medium and Long-term Education Reform and Development Plan (2010-2020). Retrieved December 10, 2014, from

http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_838/201008/93704.html The State Council. (2010, November 21). Suggestions on current development of early childhood education. Retrieved November 25, 2010, from http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1778/201011/111850.html

Promoting Private Early Childhood Education: The Issues and Challenges in Today's China

Liu Qian

East China Normal University

Ключевые слова:

Private Early Childhood Education; universally beneficial private kindergartens; challenges for private early childhood education

The balance of public investment and private investment in early childhood education (ECE) is an important policy issue. In order to solve the problems of a shortage of investment in ECE, the State Council launched Suggestions on Current Development of Early Childhood Education in 2010. While the Chinese government has taken a great effort to develop public kindergartens, they also provide public financial investment for private kindergartens to transform these kindergartens into universally beneficial private ones and purchase beneficial educational services from them. There are two ways of financial investment: 1. Investment for the kindergartens. Such investment is in the form of a special fund for early childhood education and is used to establish or renovate the kindergartens, purchase facilities or equipment, provide reward for kindergartens attaining specific levels of quality or above, and send teachers from the public kindergartens to private ones. 2. Investment for teachers. Such investment is in the forms of salary, annual subsidies, subsidies for health check, subsidies for degree topping up, subsidies for further training, and so on. These policies have produced tremendous effects and there has been a great increase in the number of universally beneficial private kindergartens. China has established universally beneficial resources in early childhood education with Chinese characteristics that integrate the resources from public kindergartens, publicly-owned kindergartens (including kindergartens run by enterprise and public institutions, and collective units) and private kindergartens. The public and universally beneficial service network in early childhood education has been established. However, there have been challenges for private early childhood education. For instance, there have been a large number of private kindergartens in China. The regulations for management of profit and non-profit kindergartens have not been established. The management system in early childhood education for purchasing educational services has not been developed. In addition, the government prioritize infrastructure investment instead of teacher investment.

Список литературы:

The State Council. (2010, November 21). Suggestions on current development of early childhood education. Retrieved November 25, 2010, from http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1778/201011/111850.html

Playfulness, togetherness and learning in interactions of teachers and children

Elly Singer

Doctor, Associate Professor
at the University Utrecht,
University of Amsterdam,
a member of the board of
Trustees of the EECERA
(Netherlands)

In their play young children are intrinsically motivated to explore, to experiment, and to share their experiences with peers and teachers. The quality of the play can be varied and is closely related to the emotional security in the teacher–child relationship. High-quality child centres are characterized by educators with a strongly developed playfulness, emotional attunement, supportive presence and respect for the child’s autonomy. In group settings educators need to be attuned to each individual child, and at the same time they have to spread their attention between the children. ‘Group-focused sensitivity’ of teachers seem to be even stronger related to young children’s emotional security than dyadic sensitivity. Teachers need to foster togetherness among children and to help children’s ability to regulate stress and self-regulation. Daily successful experiences of peer play and being social engaged and, thus, in a state of both learning and creativity, build up mental health and eagerness to explore the world and to grow up. In this lecture the focus will be on the teachers’ strategies to foster playfulness, togetherness and learning in group settings.

Дети в поликультурной среде/ Children in Multicultural environment

Взаимодействие педагогов и родителей воспитанников сельского детского сада с Шевырялово Удмуртия при создании модели участия семьи в образовательной деятельности ребенка

Веннецкая Ольга Евгеньевна,
Таначева Валентина Александровна

Российская академия
образования, г. Москва

Ключевые слова:

дошкольное образование, сотрудничество педагогов и родителей, формы взаимодействия, модель включения родителей в образовательную деятельность детей

Аннотация:

В статье представлен опыт работы сельского детского сада в условиях введения ФГОС. Проблемы сотрудничества педагогов и родителей, и образовательные потребности сельских семей, воспитывающих детей дошкольного возраста. Показана модель взаимодействия семьи и детского сада в селе, и эффективные формы сотрудничества.

Педагоги и родители – взрослые, которые воспитывают одних и тех же детей. В принципе, у них одинаковые задачи, они ориентированы на создание благоприятных условий для развития, обучения ребенка. Чаще всего и те, и другие учитывают интересы и возможности ребенка, его социальную ситуацию развития. Однако, на практике педагоги ориентированы на решение задач образовательной программы детского сада, а родители строят образовательный маршрут ребенка в соответствие со своими педагогическими воззрениями. В результате, образование, которое организуют для ребенка взрослые, часто является разным в подходах и условиях детском саду и семье.

Современная ситуация в дошкольном образовании призвана изменить разобщенность педагогов с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка. Закон «Об образовании РФ», Стандарт дошкольного образования содержат требования к согласованию действий педагогов и родителей, направленных на организацию образования ребенка. Инициаторами в новых отношениях педагогов и родителей должны быть сотрудники образовательной организации. Они должны создать условия для «непосредственного вовлечения семьи ребенка в образовательную деятельность» [1], распределение образовательных ресурсов между детским садом и семьей.

Такая установка в сотрудничестве детского сада и семьи ребенка предъявляет к педагогам требования работы в инновационном режиме.

Анализ готовности воспитателей детского сада к работе в новых условиях показал, что готовы к новому сотрудничеству только 8% педагогов. Воспитатели детского сада не мотивированы на содержательное общение с родителями, считают, что родителям не интересны вопросы воспитания и образования ребенка, которыми заняты педагоги детского сада, так как рассматривают детский сад только как место присмотра и ухода. Самое большее, что ждет семья от посещения дошкольной организации, это подготовка ребенка к школе. Педагоги убеждены, что большинство родителей не знают своих детей, не знакомы с современными технологиями образования. Педагоги, особенно со стажем 20 и более лет продолжают организовывать и проводить разные формы работы с семьей ребенка, предпочтение составляют фронтальные формы, указания, задания родителям. Главные критерии оценки эффективности работы с родителями педагоги называют обязательность, ответственность семьи в выполнении заданий, поручений, которые дает воспитатель.

Однако, анализ профессиональной компетентности педагогов в вопросах взаимодействия с родителями позволил выявить, что 60% педагогов не знают современных подходов к взаимодействию с семьей воспитанника, форм сотрудничества в соответствие с новой образовательной ситуацией, не знают нормативно-правовых документов современного

дошкольного образования и т.п.

Такая ситуация показывает, что педагоги детского сада не ориентированы на сотрудничество с родителями, считая себя главными участниками образовательного процесса воспитанника.

Анализ вопроса сотрудничества педагогов и родителей со стороны семьи воспитанника показал, что родители детей, посещающих детский сад, так же не удовлетворены характером взаимодействия с педагогами.

75% родителей заинтересованы в сотрудничестве с воспитателями по вопросам образования ребенка. Но 57.1% из них отмечают, что общение родителей с педагогами не должно быть частым и коллективным. 43 % родителей назвали наиболее эффективными формами взаимодействия с педагогами консультации, индивидуальные встречи, беседы, то есть такие встречи, которые направлены на помощь, поддержку, решение проблемы конкретного ребенка. Анализ образовательных интересов родителей позволил выявить, что их волнует: «Что необходимо сделать, чтобы ребенок не болел?»(57.1%), «Чем занять ребенка дома» и «Как играть с малышом?»(42.9%), «Какой режим дня должен быть у малыша?» – 11.3%. Однако, у 30% родителей вопросы к детям после посещения детского сада остаются на протяжении многих лет одни и те же: «Что ты кушал?», «Ты сегодня спал в тихий час?», «Тебя никто не обижал?». Мы обратили внимание на тот факт, что эта группа родителей наиболее пассивна при участии в мероприятиях, организуемых детским садом для детей и взрослых, при обсуждении педагогами вопросов воспитания и развития детей [2].

Анализ образовательных запросов к детскому саду позволил нам выявить, что 30% родителей ждут от дошкольной организации подготовки детей к школе, а 70% родителей не готовы обозначить свои ожидания от детского сада.

Вместе с тем, совместно с детским садом организовать образование ребенка могут 2,4% родителей. В такой семье взрослые посещают с ребенком кружки и секции в городе Сарапуле. Остальные семьи воспитанников считают, что ребенку нет необходимости получать дополнительное образование в дошкольном возрасте, достаточно того, что он посещает дошкольную группу, где находится под присмотром взрослых, накормлен, с ним играют.

В целом родители воспитанников заинтересованы во взаимодействии с педагогами детского сада, но они хотели, чтобы воспитатели строили образовательный процесс в соответствии с особенностями ребенка, образовательными интересами семьи, оказывали адресную помощь в образовании детям. Однако, достаточно большое количество родителей выражает мнение в том, что образованием ребенка должен заниматься коллектив педагогов детского сада, так как у семьи ребенка нет образовательных ресурсов и времени на дополнительное обучение.

В анкетах родители отмечали, что хотели бы, чтобы воспитатели уважительно относились к родителям - селянам, не демонстрировали свое превосходство в вопросах образования и воспитания, организовывали сотрудничество на «равных».

Семья воспитанника детского сада ждет от педагогов взаимодействия на новом уровне, который предполагает уважительное и доверительное отношение взрослых друг к другу, учет интересов и возможностей, как ребенка, так и семьи. Родители детей предлагают изменить стиль взаимодействия с педагогами: исключить назидательный и командный, а ориентироваться на партнерство, вовлечение в разные формы взаимодействия всех членов семьи, осуществление помощи семье ребенка в решении задач образования и воспитания.

В построении модели сотрудничества педагогов с семьей ребенка мы начали с проведения конкурсов, бесед с родителями, целью которых являлось изучение опыта семьи по вопросам физического развития детей. Первыми конкурсами был конкурсы стенгазет: «Как я провел лето», «Папа, мама и я – здоровая семья» и другие. Эти конкурсы позволили привлечь внимание семьи по вопросам физического воспитания детей. Показать родителям достижения разных семей в образовании ребенка, его достижениях в физическом развитии. Обмен опытом среди родителей помог нам открыть ряд волнующих семью вопросов в физическом воспитании ребенка: «Как начать закалять детей, чтобы они меньше болели», «Как помочь ребенку, чтобы у него не было нарушения осанки или плоскостопие», «Как научить кататься на велосипеде», «В

какие игры играть с детьми дома», «Что такое двигательный режим?», «Какое влияние двигательный режим оказывает на развитие детей» и другие.

В разных конкурсах участвовали почти все семьи детей. Собранный опыт по воспитанию у детей привычки к здоровому образу жизни воспитатели совместно с родителями представили в виде презентации на родительском собрании, на сайте детского сада, семинарах, в которых участвовали наши воспитатели.

Конкурсы для детей и взрослых стали исходной точкой в организации взаимодействия с родителями при решении других образовательных задач.

Так конкурс «Домашний Самоделкин» мы организовали после проведенного медицинского осмотра детей, где была выявлена проблема нарушения осанки и плоскостопие у детей. Педагог группы для родителей воспитанников составила презентацию нестандартного физкультурного оборудования для проведения закаливающих процедур, предупреждения осанки и плоскостопия. Медицинская сестра совместно с воспитателем группы подготовили консультации для родителей, провели беседы об актуальности данного вопроса в развитии ребенка, составили эскизы и макеты разного профилактического оборудования. Предложили детям и родителям подготовить для своих детей дома дорожки, скамейки, профилактические коврики и т.п. По итогам конкурса часть оборудования была оставлена в группе детского сада. Сегодня дети с удовольствием играют в «лыжи на двоих», после сна ходят по дорожкам для закаливания; рассказывают как дома вместе с мамой, папой или старшими детьми тренируются, чтобы быть здоровыми [2,3].

А конкурс «Лепбук», включал совместную деятельность взрослых и ребенка по созданию интерактивных книг на разную тематику. Содержание лепбука наполнено ребусами, игровыми заданиями, головоломками, их разрабатывали и готовили дети со своей семьей. Сегодня дети с большим удовольствием занимаются, играют с лепбуком, а педагоги используют этот материал в тематических занятиях, реализуют программные задачи основной образовательной программы [2].

Были проведены и ряд других конкурсов, которые позволили содержательно обогатить совместную деятельность детей с родителями, предметно-развивающую среды в условиях детского сада и семьи, отношения сотрудничества взрослых по вопросам образования детей.

В организованном нами взаимодействии не остались без внимания вопросы родителей о воспитании и образовании детей. Для семьи мы организован мастер – класс, содержанием которого было знакомство родителей с любимыми играми детей. Ключевой позицией мастер-класса было организация условий для совместной игры взрослого и ребенка. Мы помогли родителям воспитанников вспомнить свои детские игры и узнать, в какие игры играют современные ребята, используя современные технологии, предложили семье комплекс для утренней гимнастики «Веселая физкультура», разработанный с учетом образовательной программы детей. На мастер-классе мы выявили проблемы совместной игры детей и взрослого: родители не знают детских игр, и игры, в которые играют дети разного возраста, не играют с детьми, потому что не могут организовать для ребенка место для игры, придумать прием, заинтересовать игрой и т.п. Особенно этот вопрос важен для родителей детей младшего дошкольного возраста, так как в старшем возрасте дети уже сами активизируют свои игры.

Чтобы помочь родителям научиться играть с ребенком, мы организовали и провели День открытых дверей под девизом: «Игры детей». В рамках экспериментальной работы наш День открытых дверей длился целую неделю. Так мы учли пожелания селян, которые не могут посетить детский сад только в один день. В течение недели мы приглашали всех наших гостей участвовать в разные игры с детьми. Каждый день в течение недели был тематическим: «Здоровье дарит Айболит», «Физкульт Ура!», «Моя спортивная семья», «Музыка плюс движение - хорошее настроение», «Здоровое питание». В рамках данной темы устраивали игровой час для каждой группы. Проводили конкурсы фото – коллажей «В природу за здоровьем», «Мой выходной день», фотоконкурс для всей семьи «Я и моя семья занимаются спортом». Организован мастер - класс для родителей «Игры, в которые играют взрослые и дети», который подготовил музыкальный руководитель детского сада и мастер-класс из опыта физического воспитания родителей «Веселая физкультура в квартире». На День открытых

дверей приходили разные члены семьи. В результате участниками игровой совместной деятельности с детьми стали почти все семьи воспитанников. Семья познакомилась с работой педагогов, увидела своего ребенка не в развлечении на празднике, а в обыденной рабочей обстановке в сообществе других детей. Многие родители обратили внимание на профессионализм педагогов при организации деятельности детей.

О своем участии в Дне открытых дверей родители воспитанников рассказывали на семинаре по итогам экспериментальной работы. Семинар «Сотрудничество педагогов и родителей в условиях введения ФГОС ДО» проходил в конце учебного 2014-2015 года, в нем приняли участие сельские и городские образовательные учреждения г. Сарапула и Сарапульского района. На семинаре родители предложили ряд совместных с педагогами мероприятий, выступили с ходатайством перед администрацией села о введении ставки инструктора по физической культуре, одобрили работу педагогов, предложили свою помощь в решении проблем восстановления веранд для прогулок детей на участке детского сада.

Родители воспитанников, включенные в разные формы сотрудничества в течение года, изменили свое отношение к образовательной деятельности детского сада: чаще советуются с педагогами по вопросам развития ребенка, появились запросы на организацию дополнительного образования в детском саду. Неделю открытых дверей посетило 56% семей воспитанников, это намного больше по сравнению с предыдущим годом, когда было 12% родителей детей.

Опыт сотрудничества воспитателей и родителей позволяет видеть направления методической поддержки семьи ребенка в вопросах физического воспитания. Так по заказу семей воспитанников нами разработан **Дневник** достижений ребенка в физическом развитии. Данная форма направлена на включение родителей в наблюдения за детьми, регистрацию достижений и самостоятельное определение направлений дальнейшего совершенствования в физическом развитии ребенка. Педагоги подготовили презентацию дневника, предложили совместные наблюдения для фиксации успехов и рассмотрения перспектив. Такая форма выбрана и находится в стадии разработки.

Опыт разработки модели взаимодействия педагогов и родителей, направленный на включение родителей в образовательную деятельность ребенка дошкольного возраста показал, что родители-селяне наиболее активно включаются в продуктивную деятельность ребенка, участвуют с ним в конкурсах, выставках, проектах. Они имеют разный опыт воспитания ребенка и им важно получить помощь педагога, его поддержку и корректировку своей системы воспитания и обучения детей.

В рамках экспериментальной работы в продолжении эксперимента наметились новые ресурсы: старшее поколение семьи – бабушки, дедушки, которые активно сотрудничают с педагогами, с желанием занимаются с ребятами дошкольниками. Коллективу педагогов необходимо подготовить и включить программу сотрудничества педагогов и семьи ребенка в образовательную программу детского сада.

Список литературы:

1. Приказ Минобрнауки РФ №1155 от 17.10.2013г. об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.
2. Венцекая О.Е., Зылева Л.А., Таначева В.А. Социальное партнерство семьи и сельского детского сада в условиях подготовки к реализации ФГОС ДО. с.219-224 // Воспитание в социокультурной реальности малого города: векторы развития и ресурсы: сборник научных статей / под общ. ред. А.Е. Баранова. - Тверь: ООО "ГК"Стимул", 2015. - 378 с.
3. Венцекая О., Таначева В. Проблемы и практика социального партнерства в условиях введения ФГОС ДО в сельском детском саду. // Дошкольное воспитание 10/15 С.4-10

Оптимизация работы дошкольного образовательного учреждения в условиях глобализации поликультурной среды и многоязычия. Реализация проекта

Дронкина Виктория Сергеевна

НОЧУ ДО Детский сад "Лотос"

Ключевые слова:

Монтессори-педагогика, межкультурная коммуникация, сотрудничество Россия - Китай

Введение:

В принятом Федеральном государственном стандарте дошкольного образования, утверждены основные принципы работы современных дошкольных образовательных организаций, среди которых – учет этнокультурной и социальной среды развития детей и формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка через включение в различные виды деятельности. Расширение границ межкультурного общения дало толчок для педагогов искать новые методы и формы работы с детьми с целью адаптации их к новым формам межличностного общения в обществе. В последнее время в монтессори сообществе все больше дошкольных образовательных организаций стало участвовать в проекте «Международный детский сад», организаторами которого является международная студенческая организация Aiesic.

Реализация проекта заключается в следующем: иностранные волонтеры с хорошим знанием английского языка и опытом работы с детьми на протяжении пяти недель пребывают в российских детских садах в качестве ассистентов монтессори-педагогов. Во время своей работы в детском саду волонтеры представляют свою страну, ее культуру, национальные традиции; устраивают интерактивные уроки географии; уроки английского, мастер-классы и многое другое.

Цели реализации данного проекта:

- 1.Создание особой детской среды, в которой осуществляется межкультурное общение;
- 2.Формирование у детей и сотрудников ДОО уважительного отношения к представителям разных национальностей;
- 3.Развитие коммуникативных навыков детей и сотрудников ДОО с носителями других языков;
- 4.Практика английского языка;
- 5.Возможность каждого субъекта познакомиться с культурными, природными, национальными особенностями разных стран;
- 6.Пропаганда российской культуры.

Материалы: анализ деятельности дошкольного образовательного учреждения в период осуществления проекта «Международный детский сад. Россия – Китай».

Результаты:

- 1.Обогащение культурно - развлекательной программы детского сада.
- 2.Снятие языкового барьера у воспитанников и сотрудников ДОО.
- 3.Адаптация детей к поликультурной и многонациональной среде.
- 4.Апробация новых форм социализации детей в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Выводы:

Процесс оптимизации работы дошкольного образовательного учреждения в условиях глобализации поликультурной среды и многоязычия был представлен на базе НОЧУ ДО детский сад «Лотос», который находится Московской области в городе Дмитров и работает по

методике М.Монтессори. Для реализации проекта «Международный детский сад» администрация детского сада выбрала волонтеров из Китайской народной республики. Все административные уровни дошкольного образовательного учреждения: муниципальное образование, администрация детского сада, педагогический состав, обслуживающий персонал, группы воспитанников и их семьи, участвовали в реализации проекта. Таким образом, детский сад был площадкой для межкультурного общения и информационного обмена культурами обеих сторон участников проекта.

При реализации проекта был выбран двунаправленный вектор взаимодействия сторон (Российская Федерация и Китайская Народная Республика), что указывает на то, что отношения между частями оппозиции следует считать как двусторонние. С одной стороны иностранный волонтер, в нашем исследовании волонтер из Китая, является непосредственным проводником своей культуры, а с другой стороны проводником российской культуры в своей стране. Работа иностранных волонтеров с российскими детьми придерживалась интегрированного подхода, что позволяло решению задач всех образовательных областей дошкольного образования: коммуникативно-личностное образование, познавательно-речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие.

Список литературы:

1. *Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.* Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов (Под ред. А.П. Садохина. - М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2002. - 352с.
2. *Плаксына, Е.С.* Поликультурное образование детей дошкольного возраста // Проблемы и перспективы развития образования : материалы V междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). — Пермь : Меркурий, 2014. – С. 84-85.
3. *Рюмина Ю.Н.* Организация поликультурного пространства ДОУ.
URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-4-23.pdf> Дата обращения: 14.02.2016

Bilingualism and interculturalism in early care and education: A global perspective

Castro Dina C.

University of North Texas

Ключевые слова:

quality assessment, multilingual, intercultural, bilingualism, preschool.

Background

Young children of the 21st century around the World are growing up in diverse communities, exposed to many languages and cultures. The number of immigrant and refugee families is increasing and there are many indigenous communities that speak languages other than the dominant language. How is that diversity acknowledged and addressed in early care and education policies and practices? To what extent are early care and education programs being effective in promoting positive development and learning among all children, including those from diverse language, ethnic and cultural backgrounds?

The positive effects of high quality early childhood education on children's early development and learning have been well documented (Snow & Páez 2004, 1).

Furthermore, research has also shown that young children at risk for school failure, such as children from low income and ethnic minority backgrounds, are significantly more likely to succeed in school when they have attended high-quality early childhood programs (Bowman, Donovan, & Burns 2001, 2).

However, research has also documented a school readiness gap affecting mostly children from low-income families, the majority of whom are from diverse language, ethnic and cultural backgrounds (Aud, Fox & Ramani 2010, 3).

The school readiness gap exists even among children who attended early care and education programs (Manguson & Waldfogel 2005, 4).

National statistics and evaluation studies in Europe (ej., Ohinata & van Ours, 2012, 5), Latin America (ej., Beltrán & Seinfeld, 2014, 6) and, the United States (ej., Lindholm-Leary & Borsato, 2007, 7) indicate that children of immigrants and native speakers of non-dominant languages consistently show lower academic performance when compared with monolingual speakers of the majority or dominant language.

This raises questions about the extent to which "high quality" programs (designed for monolingual and native born speakers of majority languages) are effective in promoting development and learning among all children.

Aims The aims of this paper are:

1. To discuss conceptualizations and elements of quality in early education programs to address the needs of bilingual, culturally and ethnically diverse children (Castro, Espinosa, & Paez 2011, 8).
2. To review considerations for quality assessment evaluation methods that take into account the early care and education needs of bilingual, culturally and ethnically diverse children.
3. To discuss examples of quality evaluation processes and tools that are being used in the U.S. and Latin America (Aguilar, 2015, 9).

Methods This paper summarizes findings from a systematic review of the literature on two topics: research-based instructional approaches to effectively promote development and learning among young bilingual and culturally diverse children, and the initiatives to define and assess quality of ECCE

in the United States and Latin America.

This includes an evaluation of current measures and procedures to assess quality of ECCE programs for bilingual and culturally diverse children. Conclusions A high quality ECCE program should respond to the social and cultural contexts and the characteristics of the populations being served. This should be reflected in the program policies and practices. Assessing quality is not only about compliance is about an ongoing process of improvement, and should be a collaborative effort that involves families, teachers and administrators.

The use of appropriate quality measures can assist programs in developing linguistic and culturally responsive policies, make informed practice-related decisions and monitor the appropriate use of effective practices in multilingual and multicultural classrooms.

Список литературы:

1. Snow, C. E., & Páez, M. M. (2004). The Head Start classroom as an oral language environment. What should the performance standards be? In E. Zigler & S. J. Styfco (Eds.), *The Head Start Debates* (pp. 113-128). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
2. Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (Eds.). (2001). *Eager to learn: Educating out preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
3. Aud, S., Fox, M., and KewalRamani, A. (2010). *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups (NCES 2010-015)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
4. Magnuson, K. & Waldfogel, J. (2005). *Early Childhood Care and Education: Effects on Ethnic and Racial Gaps in School Readiness*. *Future of Children*, Vol. 15 (1), pp. 169-196.
5. Ohinata, A, & van Ours, J. C. (August, 2012). *Young immigrant children and their educational attainment*. Discussion Paper No. 6817. Bonn, Germany: Institute for the Study of Labor (IZA).
6. Beltran, A., & Seinfeld, J. (2014). *Hacia una educación de calidad en el Perú: El heterogéneo impacto de la educación inicial sobre el rendimiento escolar*. En Fuchs Angeles, R. M., Castro Carlin, J. F., Beltrán Barco, A., Arrieta Garcia, I., Ardito Vega, W., Yamada Fukusaki, G., ...Jara Trujillo, C. S.: *La Discriminación en el Perú: Balance y Desafíos*. Lima, Peru: Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico.
7. Lindholm-Leary, K., & Borsato, G. (2007). *Academic achievement*. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W.M. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (pp. 176–222). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
8. Castro, D. C., Espinosa, L.M., & Páez, M.M. (2011). *Defining and Measuring Quality in Early Childhood Practices that Promote Dual Language Learners' Development and Learning*. In M. Zaslow, K. Tout, T. Halle & I. Martinez-Beck (Eds.), *Next steps in the measurement of quality in early childhood settings* (pp.191-225). Baltimore: Brookes Publishing.

Реализация социально-педагогического подхода в процессе поликультурного образования дошкольников

Логвинова Ольга Константиновна

Российский университет дружбы народов (РУДН), г. Москва

Ключевые слова:

поликультурное образование, потенциал социума, социально-педагогический подход

Аннотация: Представленная статья посвящена проблеме организации поликультурного образования в дошкольном учреждении. Поликультурное образование рассматривается в контексте социально-педагогического подхода. Обосновывается необходимость использования потенциала социума в процессе поликультурного образования детей дошкольного возраста.

Сегодня как никогда актуальна проблема воспитания гражданина, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в полиэтнической/поликультурной среде, уважающего иные культуры, обладающего умением жить в мире и согласии с представителями разных этносов, рас и вероисповеданий.

Дети достаточно рано начинают осознавать, что в их окружении есть «другие», «непохожие». Согласно концепции развития у ребенка осознания принадлежности к национальной группе Ж. Пиаже, 8-9 летний ребенок четко идентифицирует себя с этнической группой, в этом возрасте «просыпаются» национальные чувства; к 10-11 годам этническая идентичность формируется в полном объеме. В настоящее время в мире существует значительное количество исследований, уточняющих и конкретизирующих возрастные границы этапов формирования этнической идентичности. Американский ученый, педагог Патрисия Рэмси (P. Ramsey) приводит данные о том, что дети отмечают расовые различия уже в младенчестве. К трем – четырем годам у ребенка сформированы элементарные представления о расе, проявляются расовые, этнические предпочтения [9, С.17]. На формирование представлений и отношения детей к различным этническим/культурным группам оказывает влияние так называемая «социетальная программа» («societal curriculum») – социальные факторы, такие как ближайшее социальное окружение, средства массовой информации [7, С.302]. Задача системы образования в целом, и, прежде всего, дошкольного образования - нейтрализовать негативный социальный опыт, способствовать формированию позитивных установок по отношению к представителям иных этнических/культурных групп, навыков эффективного взаимодействия в поликультурной среде. Эти задачи решаются сегодня в рамках концепции поликультурного (мультикультурного) образования. Пионерами в данной области, в силу объективных причин, стали такие государства, как Австралия, Канада, США. Начиная с 70-х гг. XX века в этих странах активно разрабатываются и реализуются идеи поликультурного образования. В России исследователи обращаются к идее поликультурного образования в 90 – е годы XX века.

В настоящее время в нашей стране накоплен богатый творческий опыт реализации идей поликультурного образования [1], [4]. Приходит понимание того, что образовательные учреждения не могут и не должны единолично решать задачу подготовки подрастающего поколения к жизни в культурно разнородной среде, ведутся поиски эффективных форм взаимодействия с социумом.

Целью настоящего исследования является актуализация социально-педагогического подхода, определение перспективных направлений его реализации в процессе поликультурного образования дошкольников.

В ходе исследования осуществлялся сравнительный анализ отечественной и зарубежной теории и практики поликультурного образования, анализировались и выявлялись позитивные аспекты отечественного и зарубежного педагогического опыта.

Социально-педагогический подход предполагает реализацию процесса обучения и воспитания

при опоре на социум и его воспитательный потенциал через установление взаимодействия с социальными институтами, включение воспитанников в социально значимую деятельность и в социальные отношения, формирование социальных потребностей и развитие социальных способностей личности. Данный подход требует использования возможностей семьи и других социальных институтов, микросреды личности и социума в целом [5].

В процессе исследования были определены и обоснованы направления реализации социально-педагогического подхода в процессе поликультурного образования дошкольников.

1. Использование и развитие воспитательного потенциала дошкольного образовательного учреждения (формирование поликультурной компетентности сотрудников, создание поликультурной образовательной среды).

2. Использование воспитательного потенциала семьи, организация активного, постоянного, хорошо спланированного взаимодействия родителей (законных представителей ребенка) и дошкольного образовательного учреждения.

Анализ теоретических исследований в области поликультурного образования, опыта его осуществления в современной отечественной и зарубежной образовательной практике позволяет определить основные формы взаимодействия семьи и дошкольного учреждения в процессе поликультурного воспитания детей:

- просвещение родителей, поощрение и поддержка поликультурного воспитания в семье;
- участие родителей в практике поликультурного образования;
- участие родителей в пропаганде поликультурного образования в социуме;
- обеспечение семьям свободного доступа к поликультурным ресурсам.

Планируя взаимодействие семьи и дошкольного образовательного учреждения, необходимо учитывать тот факт, что далеко не все родители могут полноценно включаться в данный процесс, для многих основным препятствием является языковой барьер. Не только включение таких родителей в жизнь дошкольного учреждения, но и элементарное общение с ними становится для сотрудников проблемой. В российской системе образования практика поддержки родителей, не владеющих государственным языком, пока не получила широкого распространения. В связи с этим, интерес представляет опыт зарубежных стран. Так, большинство американских и австралийских образовательных учреждений вынуждены искать эффективные способы взаимодействия с родителями, не владеющими английским языком, оказывать им языковую поддержку. Например, осуществляется регулярная рассылка информационных бюллетеней, изданных на нескольких языках; на общем сайте учебных заведений ключевая информация представляется на нескольких языках; привлекаются волонтеры из числа англоговорящих родителей, осуществляющие сопровождение тех, кто не владеет или плохо владеет английским языком [8], [10].

Активное сотрудничество дошкольного образовательного учреждения и родителей способствует более быстрой социальной адаптации детей, вносит вклад в формирование поликультурной компетентности всех участников процесса взаимодействия.

3. Организация взаимодействия, использование ресурсов учреждений образования и культуры, в частности музеев, располагающих богатым потенциалом как воспитательной работы в целом, так и поликультурного воспитания подрастающего поколения, играющих значительную роль в формировании системы ценностей детей, в их приобщении к историческому, культурному наследию.

4. Использование ресурсов социально значимой деятельности и социальных отношений.

Реализация социально-педагогического подхода в процессе поликультурного образования подрастающего поколения – задача, сложная даже для опытного педагога. Она требует не только знания культурных особенностей воспитанников, этнических, культурных характеристик общества, но и осознания позитивных и негативных возможностей социума в рамках поликультурного образования, умения осуществлять выбор необходимых ресурсов, выстраивать взаимодействие с социальными институтами. Возникает потребность в

специалисте, способном на высоком профессиональном уровне реализовывать потенциальные возможности социума в образовательном процессе, а именно, в социальном педагоге. Профессиональная социально-педагогическая деятельность является одним из условий эффективности процесса поликультурного образования детей в современном российском обществе.

Список литературы:

1. *Джуринский А.Н.* 2011. Проблемы образования в многонациональном социуме России и на Западе // *Образование и наука.* №4 (83). С 3-27.
2. *Ежкова Н.С.* 2014. Поликультурное образование дошкольников // *Дошкольное воспитание.* №6. С. 22-26.
3. *Логвинова О.К.* 2013. Взаимодействие семьи и школы в процессе поликультурного образования учащихся: американский опыт // *Наука и школа.* №6. С. 36-39.
4. *Найденова Е.А.* 2013. Поликультурное воспитание дошкольников: методология и практика // *Обруч.* №6. С. 7-12.
5. *Торохтий В.С.* 2014. Социально-педагогический подход к деятельности образовательного учреждения // *Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания».* №2 (29). С. 62-70.
6. *Banks J. A., Banks C. A. M.* (Eds.). 2013. *Multicultural Education: Issues and Perspectives.* Wiley. 370 p.
7. *Banks J.* 2001. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching.* Boston. 360 p.
8. *Pattnaik J.* 2003. Multicultural Literacy Starts at Home: Supporting Parental Involvement in Multicultural Education // *Childhood Education.* Vol. 80. No. 1. P. 18-24.
9. *Ramsey P.* 1987. *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children.* New-York- London. 224 p.
10. *Swick K.* Family Involvement in Early Multicultural Learning. URL: http://www.education.com/reference/article/Ref_Family_Early/ Дата обращения 12.01.2016.

Воспитание детей разного пола в многонациональном детском саду

Татаринцева Нина Евгеньевна,
Зелинская Марина Григорьевна

Южный федеральный
университет, г.Ростов-на-Дону

Ключевые слова:

многонациональный детский сад, воспитание детей разного пола

Введение. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования актуальной проблемой современной дошкольной организации сегодня является создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными, индивидуальными, психологическими и физиологическими особенностями. В связи с этим становление личности ребенка с учетом будущей (или актуальной) гендерной идентичности приобретает особую значимость. Решение проблемы осложняется тем, что стереотипы мужского и женского поведения сегодня, как никогда, противоречивы. Наборы социально-положительных качеств личности мужчины и женщины перестают казаться полярными, взаимоисключающими, открывается возможность самых разнообразных индивидуальных сочетаний. Размытость ценностных качеств, утрата нравственных критериев в оценке межполовых отношений осложняет выбор стратегий поведения детьми, что обуславливает необходимость разработки педагогических условий воспитания детей разного пола.

Россия – страна, в которой живут люди разных национальностей, культур, этносов, сохранившие особенности и национальные традиции воспитания мальчиков и девочек. Отсюда, разное понимание мужественности и женственности, семейных половых ролей, специфики взаимоотношений мужчин и женщин и пр. В связи с этим возникает вопрос: каким образом должна строиться работа по воспитанию детей разного пола в многонациональном детском саду, какая гендерная модель поведения должна формироваться у ребенка-дошкольника, возможно ли в условиях российского детского сада учесть все этнокультурные особенности воспитанников и их семей?

Эксперимент проводился на базе МБДОУ № 83 г. Ростова-на-Дону, находящегося в микрорайоне, в котором расположился самый крупный в Ростовской области «Восточный рынок». Контингент детей в группах - это русские, корейцы, китайцы, азербайджанцы, киргизы, афганцы и др.

Цель исследования состояла в изучении национальных особенностей воспитания мальчиков и девочек, воспитывающихся в семьях, принадлежащих к разным этнокультурным группам, выделении общих идей, ценностей, традиций воспитания и на их основе определение педагогических условий воспитания детей разного пола в многонациональном детском саду.

На начальном этапе эксперимента с помощью методов беседы и наблюдения была определена специфика поведения мальчиков и девочек разных национальностей в старшей группе ДОО, что позволило сформулировать задачи второго этапа исследования: формирование гендерных представлений дошкольников, основанных на традициях воспитания мальчиков и девочек, являющихся общими для разных культур; формирование опыта взаимодействия между мальчиками и девочками с ориентацией на представления детей об отличительных признаках их поведения; развитие нравственно-волевых качеств мальчиков и девочек, одобряемых в разных культурах (у мальчиков – смелость, решительность, сила, выносливость, вера и т.д.; у девочек – чувствительность, нежность, доброта, сострадание и т.д.).

Материалы и методы. В основу нашей работы было положено содержание программы «Мир мальчика и девочки» (автор - Татаринцева Н.Е.). Специально-организованными видами деятельности выступили беседы, чтение произведений художественной литературы, инсценирование сюжетов народных сказок, игры. Восприятие детьми художественных произведений выступило важным условием воспитания детей разного пола в многонациональном детском саду. Ведущим жанром была выбрана народная сказка. Сказки группировались по принципу смыслового содержания. Все произведения были разделены на 4 цикла, в соответствии с традициями народного воспитания, выделенными в разных культурах.

К первому циклу относились сказки, формирующие у детей представления о крепкой, дружной семье, в которой почтительно, с уважением относятся к старшим, главной ценностью которой являются дети. К их числу относились сказки «Сын в отца» (афганская сказка), «Семеро братьев», «Материнская скала», «Сыновья преданность Хон до Рена» (корейские сказки), «Сказка о муже и жене» (азербайджанская сказка), «Дети купца Амбарцума» (армянская сказка) и др.

Второй цикл объединил сказки, раскрывающие важность формирования у мальчиков и девочек такого качества, как трудолюбие. Это такие сказки, как «Два лентяя» (афганская сказка), «Ленивый Ахмед» (азербайджанская сказка), «Лентяйка Гури» (армянская сказка), «Крошечка-Хаврошечка» (русская сказка), «Ходжа лентяй» (узбекская сказка), и др.

К третьему циклу были отнесены сказки, которые формировали у детей собирательный, обобщенный положительный образ девочки: доброй, умной, работающей, отзывчивой к чужому горю, заботящейся о близких. В частности, это «Мудрая красавица», «Дом без женщины, как печь без теста» (афганские сказки), «Сказка об умной девушке» (азербайджанская сказка), «Подвиг крестьянской девушки», «Добродетельная дочь», «Как женщины крепость защищали» (корейские сказки), «Царевна-лягушка», «Морозко» (русские сказки), «Дочка-умница» (узбекская сказка), «Добрая невестка» (китайская сказка) и др.

Четвертый цикл объединил сказки, формирующие представления детей о том, каким должен быть настоящий мальчик (мужчина): сильный, смелый, ловкий, находчивый, способный защитить своих близких. К их числу отнесли сказки: «Иван - крестьянский сын и Чудо - Юдо», «Мальчик-с-пальчик» (русские сказки), «Как юноша любимую искал» (китайская сказка), «Как три богатыря врагов победили», «Как мальчик царя победил», «Умный мальчик» (корейские сказки), «Мужественный друг Гайрат» (узбекская сказка) и др.

Организация с детьми игр-инсценировок по сюжетам сказок с использованием выразительных средств (мимики, жестов, поз, движений), а также игровых атрибутов способствовали адекватному воссозданию конкретных женских и мужских образов литературных произведений.

Результаты. Проведенная работа показала, что использование народных традиций воспитания мальчиков и девочек позволяет сформировать у дошкольников представления о мужественности и женственности, об эталонах мужского и женского поведения, принятых в той или иной культуре. Качественно изменился уровень поведения мальчиков и девочек, представления о своем поле и интерес к противоположному. Произошли изменения во взаимодействиях детей противоположного пола в совместной деятельности. Так, мальчики и девочки, независимо от национальности, стали чаще объединяться в совместных играх. Появилось больше игр, отражающих различные социальные роли мужчин и женщин. Изменились реальные взаимоотношения детей, в которых стали реализовываться представления детей о мужских и женских качествах. Разделение обязанностей в совместной трудовой деятельности по половому признаку сделалось типичным явлением. Дети стали более внимательными, появилось чувство сострадания и терпимости в процессе деятельности. Дети научились адекватно оценивать поведение сверстников и свое собственное, контролировать свои поступки.

Заключение и выводы. Позитивные результаты, полученные в ходе эксперимента, позволяют нам обозначить новые задачи, требующие своего решения: создание модели полоролевого воспитания в многонациональном детском саду; создание поликультурной среды ДОО, способствующей формированию представлений детей об эталонах мужественности и женственности, принятых в разных культурах; разработка системы взаимодействия с

родителями разных национальностей по вопросам воспитания детей разного пола в многонациональном детском саду.

Список литературы:

1. Татаринцева Н.Е. 2013. Педагогические условия воспитания детей разного пола в условиях дошкольного образовательного учреждения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. № 08(55). С. 336-339.
2. Татаринцева Н.Е. 2012. Полоролевое воспитание дошкольников на основе народных традиций (Учебно-методическое пособие). Москва. 96 с.

ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО В ЭТНОАВТОБИОГРАФИЯХ

Г.К. Уразалиева – кандидат философских наук, доцент Российского государственного гуманитарного университета (г. Москва)

Методика «Этноавтобиография», сконструированная мной в процессе преподавания курса «Этносоциология» на социологическом факультете РГГУ в 2000 году, позволила показать, как формировалась этническая идентичность студентов на протяжении всего образовательного процесса, в том числе для некоторых и в детском саду. Студенты писали эссе «Я русский (другое), это значит...», где вспоминали факты об их этнической идентичности, возникавших в личных биографиях. Некоторые вспоминали дошкольное детство, когда им пришлось столкнуться впервые со своей этничностью, или как говорили во времена их детства, национальностью. Для части из них это произошло драматично, было воспринято как травма их чувств и самооценки.

Тексты студентов дают дополнительную аргументацию ученым-психологам в положении о том, что в процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка. Первые проблески диффузной идентификации с этнической группой большинство авторов обнаруживает у детей 3-4 лет. Ж. Пиаже утверждает, что развитых форм этнической идентичности ребенок достигает в подростковом возрасте. Такова общая тенденция для состояния нормы. Отступление мы находим тогда, когда узнавание о своей или чужой этничности становится травмирующим фактом. Вот что пишет студентка: *«Впервые с представителями "иной" нации я встретилась в садике. Это были удмурты или, как их называют в Удмуртии, "вотяки". "Вотyak" – это оскорбление, означающее принадлежность к удмуртской нации. В садике же мы всех, заподозренных в удмуртстве, называли исключительно "вотyak". Надо сказать, что в Удмуртии быть удмуртом далеко не почетно, представления об удмуртском менталитете очень негативны. Так, быть удмуртом, значит быть недалеким человеком с очень ограниченным кругозором и большими амбициями, при этом обладать невыразительной внешностью (бледно-рыжие волосы в сочетании с пустыми серыми глазами) и очень неприятным акцентом. Естественно, учитывая все выше перечисленное, в садике я была крайне горда, что сама "вотьянкой" не являюсь»* [Архив Уразалиевой Г.К., Н.Г., 3 курс. 2002 г.]. Другие факты из детсадовского периода, изложенные в этноавтобиографиях, показывают, что дошкольное детство является важнейшим периодом конструирования этнической идентичности ребенка.

Дошкольное образование детей с ограниченными возможностями здоровья/ Preschool education of children with special needs

Оценка результатов программы ранней помощи детям с синдромом Дауна

Боровых Александр Эдуардович

Благотворительный фонд
"Даунсайд Ап", город Москва

Ключевые слова:

оценка, результаты, программа, ранняя помощь

Введение

В начале весны 2015 года в ДСА было принято решение провести оценку реализуемой программы поддержки детей с синдромом Дауна и сопровождения их семей. Для фонда такая комплексная оценка стала первым опытом.

Прежде чем приступить непосредственно к работе по оценке программы требовалось решить несколько смежных задач:

- Разработать и принять политику оценки проектов и программ в организации;
- Обучить менеджеров и специалистов основам оценочной деятельности.

В соответствии с разработанной и принятой в фонде политикой оценки проектов и программ в ДСА под «оценкой» понимается аналитическая процедура, которая может проводиться на всех стадиях жизненного цикла программы или проекта. Эта аналитическая работа направлена на вынесение суждений о возможной или фактической результативности, устойчивости и адекватности проекта или программы, а также об эффективности использования ресурсов и общем вкладе проекта или программы в решение тех или иных социальных проблем.

ДСА считает, что оценка может быть полезной на различных стадиях реализации проекта или программы. Так, на этапе планирования программы полезно проводить оценку потребностей своей целевой группы. Очень часто руководители организаций полагаются в своих оценках о потребностях клиентов и о том, каким образом лучше предоставлять услуги, на собственные инстинкты, нежели на серьезный анализ ситуации. Таким образом, проекты часто строятся на догадках, которые не всегда являются правильными. На этапе реализации программы оценка также помогает удостовериться, что программа или проект реализуется в соответствии с изначальным планом и в соответствии с определенными ранее целями и задачами. Оценка на этапе реализации проекта особенно полезна, поскольку зачастую проекты на стадии их выполнения, сталкиваясь с реалиями жизни, работают не совсем так, как было запланировано.

Наконец, оценка помогает определить степень эффективности проекта, оценить его результаты и воздействие на целевую группу. В этих целях ДСА проводит оценку как по окончании реализации проекта, так и на его промежуточных стадиях, в особенности, если проект долгосрочный.

Цели оценки программы

В свете вышеописанного подхода к оценочной деятельности в качестве **основной цели** проводимой оценки фонд анализировал эффективность Программы ранней помощи. При этом для целей проводимой оценки эффективность было решено понимать как комплексную характеристику Программы, отражающую степень ее соответствия потребностям и интересам ее исполнителей/авторов, благополучателей и других заинтересованных лиц.

При рассмотрении вопроса эффективности Программы были определены два аспекта:

- Эффективность может представлять степень соответствия полученных и запланированных результатов, то есть результативность. Данный аспект выражен в виде целей и задач Программы.
- Реализация Программы связана с выполнением определенных ограничений, в частности на финансовые затраты, которые также являются частью потребностей определенных категорий заинтересованных лиц. Таким образом, эффективность, в широком смысле, учитывает аспект экономической целесообразности.

Принимая во внимание специфические ограничения и особенности проведения оценочного исследования, было принято решение в этот раз не рассматривать экономическую целесообразность реализуемой Программы ранней помощи.

В соответствии с этим решением для целей данной оценки под термином «эффективность» понималась «результативность» Программы ранней помощи фонда «Даунсайд Ап».

Обучение менеджеров и специалистов ДСА основам оценочной деятельности

Для повышения квалификации сотрудников ДСА было проведено обучение ключевым вопросам понимания, планирования и проведения оценки проектов и программ. Руководители и эксперты ДСА приняли участие в обзорном семинаре «Введение в оценку проектов и программ». Материалы семинара освещали ключевые вопросы теории и практики оценочной деятельности. Участникам была предоставлена возможность задать вопросы и обсудить некоторые аспекты проведения оценки в фонде. Такой семинар был необходим для формирования позитивного отношения к оценке руководства и ключевых сотрудников фонда.

Для проведения непосредственно оценки Программы ранней помощи была определена команда и проведено обучение, которое носило более глубокий и практический характер. Курс обучения состоял из серии тренингов, включавших такие темы как:

- «Проектный менеджмент»
- «Что такое оценка?»
- «Составление технического задания на проведение оценки»
- «Разработка оценочного исследования»
- «Инструменты сбора информации»
- «Анализ собранных данных»
- «Написание отчета по оценке»

В ходе тренингов участники выполняли практические упражнения, связанные с проведением реальной оценки в фонде.

Методы проведения оценки Программы ранней помощи

Для составления перечня ключевых вопросов оценки эффективности (результативности) Программы ранней помощи были собраны ожидания от следующих заинтересованных сторон:

- учредители ДСА
- руководители и менеджеры ДСА
- сотрудники фонда
- родителей детей с СД – участники Программы

В ходе нескольких сессий обученная команда по оценке обсудила и сгруппировала и систематизировала полученные ожидания. На основе полученных ключевых вопросов был разработан план оценочного исследования. Было решено использовать описательную структуру оценки.

Ответы на первую группу вопросов о модели и функционировании Программы были получены с помощью:

- проведения интервью руководителей и основных экспертов ДСА и Программы ранней помощи
- анкетирования сотрудников и специалистов Программы
- изучения документации по Программе

Ответы на вторую группу вопросов о формировании компетенций у детей и родителей команда по оценке получила через проведение групповых интервью с родителями, а также экспертную работу, которую проделал Майкла Гуральник - приглашенный внешний эксперт, а именно:

- проведение интервью руководителей и основных экспертов Программы ранней помощи
- интервью с родителями детей-участников и выпускников Программы ранней помощи
- интервью со специалистами образовательных учреждений, которые посещают дети-участники Программы
- проведение наблюдения за поведением детей-участников Программы в образовательных учреждениях

Ответы на третью группу вопросов о качестве услуг были получены через проведение анкетирования семей-участников Программы ранней помощи, зарегистрированных в реестре Программы. При этом удалось разделить респондентов на две группы: семьи, которые получают регулярные очные услуги и семьи, которые получают информационно-методическую поддержку. Для этой цели были подготовлены две анкеты с разным комплексом услуг. Анкетирование проходило через заполнение респондентами анкет в электронном виде.

В ходе оценки были использованы такие источники информации как:

- документация по Программе в офисе ДСА
- интервью с руководителями и сотрудниками ДСА,
- документация о семьях-участниках Программы
- анкеты родителей – участников Программы
- интервью родителей – участников Программы
- интервью с сотрудниками и руководителями Программы
- интервью с представителями родителей и специалистов из детских учебных учреждений

Использование результатов оценки

Проведение оценки Программы ранней помощи поможет «Даунсайд Ап» в следующем:

- Повысить уровень знаний и навыков сотрудников в области оценки проектов и программ
- Обобщить и проанализировать опыт реализации Программы ранней помощи
- Принять информированные управленческие решения о дальнейшем повышении качества предоставляемых услуг семьям с детьми с СД и администрировании Программы
- Принять решения об использовании полученных рекомендаций в планах на следующий учебный год
- Повысить уровень прозрачности и подотчетности фонда.

Это оценочное исследование стало попыткой дополнить существующие практики сбора количественной информации комплексным подходом к оценке результатов. Оценка также даст стимул исследовать и описать успешные подходы и технологии, которые другие организации ранней помощи смогут использовать в качестве моделей.

Список литературы:

Дошкольное образование детей с ментальными нарушениями в развитии: взгляд родителя

Рабинович Анатолий Евгеньевич

НП "Синдром ДАУНА", г.
Москва

Ключевые слова:

ранняя помощь детям с ментальными нарушениями в развитии

1. Общие положения

В 2008 году Российская Федерация подписала и в 2012 году ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, что является показателем готовности страны к формированию условий, направленных на соблюдение международных стандартов экономических, социальных, юридических и иных прав инвалидов.

Подписание Конвенции фактически утвердило принципы, на которых должна строиться политика государства в отношении инвалидов. Согласно положениям Конвенции государства-участники должны принимать надлежащие меры для обеспечения достижения максимальной независимости инвалидов посредством укрепления и расширения комплексных реабилитационных и абилитационных услуг.

Комплексная реабилитация и абилитация должна начинаться как можно раньше, охватывать медицинский, социальный аспекты и вопросы образования, учитывать, что дети со стойкими нарушениями развития и инвалидностью представляют собой неоднородную группу лиц и потребности их различны. Важным этапом в комплексной реабилитации и абилитации является этап ранней помощи ребенку и семье, которая должна быть доступна по месту непосредственного проживания.

Необходимость развития ранней помощи в Российской Федерации соответствует положениям Всеобщей декларации прав человека, Конвенции о правах ребенка в части создания комфортной и доброжелательной для жизни среды, обеспечения доступности и качества дошкольного образования для детей-инвалидов, детей с ограничениями жизнедеятельности, не имеющих статуса ребенка-инвалида, детей из групп риска, включая детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также детей, находящихся в социально опасном положении.

По данным Росстата за последние пять лет количество детей-инвалидов в России отличается устойчивостью и составляет около 2 % детского населения. В структуре причин инвалидности наиболее часто наблюдаются психические расстройства и расстройства поведения – 22,8 %, врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения – 20,6 % болезни нервной системы - 20,0 %.

При указанных и других нарушениях структур и функций организма раннее начало комплексной помощи содействует максимально возможным достижениям в развитии, поддержанию здоровья, профилактике вторичных ограничений, наиболее успешной социализации ребенка и включению его в образовательную среду с последующей интеграцией с социумом.

Минтрудом России совместно с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, Минобрнауки России и Минздравом России, Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, экспертным сообществом, осуществлена проработка вопроса о необходимости развития ранней помощи детям группы риска и инвалидностью, детям с генетическими нарушениями и сопровождения их семей.

Также рассмотрены вопросы методического обеспечения работы в субъектах Российской Федерации по этому направлению.

В ходе работы проанализирована информация, полученная из 76 субъектов Российской Федерации о существующей в настоящее время в регионах практике оказания ранней помощи детям с инвалидностью и детям группы риска.

Выявлено, что в отдельных субъектах разработаны и внедрены региональные модели (Программа абилитации младенцев г. Санкт-Петербург, г. Новосибирск, Самарская область, Республика Марий Эл и др.) и региональные межведомственные Программы раннего вмешательства, ранней помощи детям с отклонениями в развитии и детям-инвалидам.

В период 2009-2015 гг. в 29 субъектах Российской Федерации (Республика Бурятия, Республика Татарстан, Астраханская область, Новосибирская область, Тюменская область, Ульяновская область, Архангельская область и др.) реализованы Программы Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (далее – Фонд), «Раннее вмешательство» и «Право быть равным», предусматривающие оказание ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, детям-инвалидам и семьям, их воспитывающим.

Кроме вышеуказанных 29 регионов, еще в 45 ведется работа по раннему выявлению и профилактике инвалидности у детей на основе межведомственного взаимодействия, механизм которого различен с учетом выбора координирующего ведомства.

Отмечено, что практики оказания ранней помощи в регионах неоднородны и в большинстве указанных регионов эти услуги оказываются на курсовой основе (14-21 день в год), что не является достаточным для коррекции нарушений в развитии ребенка, при этом не соблюдаются главные принципы: непрерывности и семейной ориентированности ранней помощи.

Целевой группой для оказания ранней помощи, в основном, являются семьи с детьми в возрасте от рождения до 3 лет, у которых имеется отставание в одной или нескольких областях физического или умственного развития и нарушения здоровья, которые с высокой вероятностью приводят к задержкам развития.

В результате проведенного изучения действующих региональных подходов можно выделить три основных типа организации системы ранней помощи, обладающих следующими характеристиками:

1. Создание большой сети типовых служб ранней помощи, как правило, на базе учреждений одного ведомства, обеспечивающих максимальный охват муниципальных образований, определение (создание) единого информационно-методического центра (организация работы регионального ресурсного центра (например, Тюменская область, Алтайский край, Новосибирская область, Тамбовская область, Республика Татарстан, Самарская область, Республика Марий Эл и др.).

Эффективность межведомственного взаимодействия при этом обеспечивают специально разработанные порядки взаимодействия органов исполнительной власти, учреждений разной ведомственной принадлежности.

2. Система ранней помощи, в которой центральное место занимает одно крупное учреждение (областное, краевое), выполняющее не только координирующую функцию, но и обеспечивающее максимальный объем практической и методической деятельности.

При этом другие организации-участники наделены гораздо меньшим функционалом и осуществляют отработку отдельных технологий и (или) организуют работу новых структур (Курская область, Вологодская область, Астраханская область, Архангельская область, Калужская область, Красноярский край, Республика Саха (Якутия)).

3. Организация ранней помощи, при которой открытие служб ранней помощи и (или) внедрение новых технологий в основном сосредоточено на базе 3-4 профильных учреждений системы здравоохранения, образования и социального обслуживания населения (Калининградская область, Курганская область, Забайкальский край, Камчатский край, Еврейская автономная область).

Из анализа положения в регионах следует, что до настоящего времени отсутствуют единые подходы, единые нормы и стандарты в организации предоставления услуг ранней помощи, координация в деятельности различных ведомств в организации ранней помощи.

Это обусловлено особенностями социально-демографической ситуации, социально-экономическими условиями, имеющейся ресурсной базой, другими региональными факторами и затрудняет создание равных условий для оказания услуг ранней помощи детям и семьям, проживающих в различных регионах.

По зарубежному опыту, во многих странах мира все большее распространение получают службы раннего вмешательства, по существу являющегося аналогом ранней помощи. Растет число и разнообразие программ раннего вмешательства, что позволяет предложить более широкий спектр услуг в ответ на различные потребности детей.

При подготовке Концепции приняты во внимание имеющийся опыт регионов в этой области, научные и методические разработки, созданные ранее различные программы раннего выявления и ранней комплексной коррекции нарушений в развитии, опыт служб ранней помощи и сопровождения, международный опыт.

В ходе реализации настоящей Концепции планируется использовать накопленный в регионах опыт ранней помощи в качестве значимого ресурса для тех регионов, которые только начинают развивать региональные программы ранней помощи.

Актуальным является разработка единого подхода к формированию ранней помощи и сопровождения детей, а также их семей, определению механизма межведомственного взаимодействия по данным вопросам, на федеральном и региональном уровнях.

На федеральном уровне вопросы межведомственного взаимодействия планируется решать путем внесения изменений в законодательство. На региональном уровне решение задачи по организации сопровождения детей и их семей в ходе реализации программ ранней помощи обеспечивается на основе координации взаимодействия учреждений различной ведомственной принадлежности, нормативного определения их функционала в системе работы с семьей, а также активного вовлечения негосударственных организаций, в том числе социально ориентированных НКО.

Также предлагается обеспечить скоординированность услуг, направленных на развитие всех сторон развития и жизни ребенка, используя междисциплинарный командный подход в рамках организации эффективного межведомственного взаимодействия.

Для организации адаптации и включения в жизнь общества детей целевой группы после 3 лет, которые не могут быть включены в полном

объеме в систему получения образовательных услуг (в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), предлагается предусмотреть возможность продолжения оказания услуг ранней помощи в необходимом объеме до 7-8 летнего возраста.

Одновременно, во исполнение перечня поручений Президента Российской Федерации по итогам конференции «Форум действий» Общероссийского общественного движения «НАРОДНЫЙ ФРОНТ «ЗА РОССИЮ» 5 декабря 2013 г., Минздравом России разработана отдельная Концепция оказания ранней помощи детям с генетическими отклонениями, направленная на раннее выявление, повышение доступности, и качества оказания необходимой специализированной медицинской помощи детям с генетическими заболеваниями, в том числе в пренатальном периоде.

Рассмотрение вопросов выявления и оказания специализированной медицинской помощи детям с врожденными и наследственными заболеваниями, а также оказание первичной психологической и социальной помощи их родителям действительно целесообразно реализовать в учреждениях здравоохранения, где и происходит выявление генетических нарушений в пренатальном или постнатальном периоде.

В дальнейшем включение детей этой категории и их семей в региональные программы ранней помощи наравне с детьми других категорий должно осуществляться на общих основаниях, при этом дети с генетическими нарушениями и их семьи включены в целевую группу получателей услуг ранней помощи, предусмотренных в настоящей Концепции.

2. Цель, задачи и приоритетные направления

2.1. Целью Концепции является:

Разработка основных принципов и положений для создания условий предоставления услуг ранней помощи на межведомственной основе, обеспечивающей раннее выявление нарушений, оптимальное развитие и адаптацию детей, социальную интеграцию семьи и ребенка, профилактику или снижение выраженности ограничений жизнедеятельности, формирование физического и психического здоровья, повышение доступности образования для детей целевой группы.

2.2. Основными задачами являются:

1. Разработка нормативной правовой и методической базы по организации ранней помощи, с учетом лучшего отечественного и зарубежного опыта.
2. Переход от частных моделей организации ранней помощи в отдельных регионах к созданию единой системы ранней помощи и сопровождения.

3. Формирование условий для развития программ ранней помощи и сопровождения в субъектах Российской Федерации.

2.3. Приоритетные направления при решении основных задач:

- создание правовых основ ранней помощи;
- методическое обеспечение создания и функционирования региональных программ ранней помощи;
- совершенствование механизмов своевременного выявления детей, нуждающихся в ранней помощи, создания критериев включения детей в программу ранней помощи;
- обеспечение своевременного начала оказания ранней помощи нуждающимся в ней детям целевой группы;
- обеспечение доступности ранней помощи (общей, территориальной, финансовой);
- обеспечение доступности полного спектра необходимых услуг ранней помощи;
- обеспечение подготовки квалифицированных специалистов, предоставляющих услуги ранней помощи с учетом современных технологий;
- постоянное повышение уровня квалификации специалистов, предоставляющих услуги ранней помощи;
- обеспечение управления качеством услуг ранней помощи и создания критериев оценки эффективности оказанных услуг;
- создание статистической базы учета детей целевой группы.

3. Реализация на региональном уровне

В целях обеспечения практической реализации программы ранней помощи детям целевой группы органам государственной власти субъектов Российской Федерации необходимо предусмотреть на основе социально-экономического потенциала регионов:

- развитие программно-целевого подхода к формированию и осуществлению программ ранней помощи с учетом возможности софинансирования такой программы в рамках реализации мероприятий государственной программы «Доступная среда» 2011-2020» и программ Фонда детей, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- повышение роли органов местного самоуправления и общественных объединений и экспертов в этой области в создании программы ранней помощи;
- разработку в рамках законодательства субъектов Российской Федерации нормативно-правовой базы межведомственного взаимодействия в целях формирования программы ранней помощи на основе рекомендаций, типовых нормативных актов, разработанных на федеральном уровне;
- разработку мер, направленных на развитие кадрового потенциала программы ранней помощи, организацию переподготовки, повышения квалификации и методической поддержки специалистов на основе современных подходов;
- привлечение внебюджетных источников финансирования программы ранней помощи;
- разработку регионального поэтапного плана создания программы ранней помощи, включающего определение системы направлений, практических мер и механизмов реализации с учетом настоящей Концепции, методического и методологического обеспечения федерального уровня по комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов.

4. Механизмы и ресурсы реализации Концепции

Реализацию формирования программы ранней помощи предполагается осуществлять посредством:

- нормативно-правового обеспечения, включая совершенствование законодательства Российской Федерации в области социальной защиты инвалидов, образования, здравоохранения;
- учета задач по созданию программ ранней помощи при формировании бюджетов государственных программ Российской Федерации, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов;
- совершенствования системы статистических показателей, характеризующих развитие ранней помощи детям целевой группы и эффективности проводимых мероприятий;
- включения в деятельность органов государственной власти функций по формированию соответствующей системы управления и кадрового обеспечения, включая организацию дополнительного профессионального образования специалистов по ранней помощи;
- методическое и методологическое обеспечение на федеральном уровне деятельности программы ранней помощи с целью создания одинаковых возможностей получения ранней помощи на всей территории Российской Федерации;
- информационного обеспечения, включая осуществление мониторинга и прогнозирования хода реализации единой программы ранней помощи, сбора и анализа информации, оценки эффективности ее реализации, развития дистанционных формы межведомственного взаимодействия и связей поставщиков услуг ранней помощи с их потребителями;
- научно-методического обеспечения программы ранней помощи, ориентированного на разработку эффективных технологий и механизмов, научных исследований в сфере реабилитации и абилитации детей целевой группы, распространение инновационного опыта работы, обобщение и внедрение полезных зарубежных моделей с учетом отечественных национально-культурных особенностей и традиций;
- информационно-пропагандистской, рекламной поддержки программы ранней помощи.

Ресурсами для успешной реализации создания программы ранней помощи являются развитая доступная инфраструктура организаций оказывающих раннюю помощь, а также материально-техническое, кадровое и финансовое обеспечение реализации мероприятий Концепции.

5. Этапы реализации Концепции

Реализация Концепции будет осуществляться в 3 этапа в соответствии с планом реализации государственной Программы «Доступная среда» на 2011-2020 годы», включающим в себя комплексы стратегических мероприятий, направленных на реализацию основных задач создания программы ранней помощи в рамках реализации мероприятий по созданию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов.

Услуги ранней помощи для детей целевой группы будут осуществляться, в том числе, в рамках реализации программ Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации «Раннее вмешательство» и «Право быть равными».

С этой целью предлагается:

В 2016 году:

- сформировать систему взаимоувязанных нормативных правовых актов, регламентирующих процесс межведомственного взаимодействия в процессе развития и функционирования программы ранней помощи;
- актуализировать и (или) разработать стандарты оказания услуг ранней помощи детям целевой группы;
- разработать модели межведомственного взаимодействия внутри программы ранней помощи, преемственность в работе и сопровождении;
- разработать типовую программу создания и развития региональной программы ранней помощи;
- разработать необходимые профессиональные стандарты для обеспечения подготовки специалистов в сфере ранней помощи;
- разработать рекомендации по финансовому, методическому и методологическому обеспечению услуг ранней помощи.

А также при создании методического и методологического федерального центра по комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов, в рамках государственной Программы «Доступная среда» предполагается предусмотреть в его структуре подразделение, обеспечивающее методическую и методологическую помощь при подготовке и реализации программы ранней помощи в регионах.

В 2017 – 2018 годах:

- провести апробацию стандартов оказания услуг ранней помощи детям целевой группы и их семьям, типовых решений, в рамках проведения пилотных проектов в двух регионах в рамках реализации мероприятий госпрограммы «Доступная среда» для отработки системных подходов к формированию программ ранней помощи детям целевой группы;
- оказывать методическую и информационную поддержку регионам, которые самостоятельно реализуют программы ранней помощи (или аналогичные им), в том числе, в рамках реализации программ Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации «Раннее вмешательство» и «Право быть равными» (начиная с 2016 года).

В 2019 – 2020 годах:

- оказывать поддержку субъектам Российской Федерации по формированию программ ранней

помощи на всей территории Российской Федерации в рамках создания системы комплексной реабилитации и абилитации в рамках реализации мероприятий государственной Программы «Доступная среда».

Для обеспечения единых подходов к реализации программ ранней помощи необходимо организовать обучение (повышение квалификации, переподготовка, проведение конференций и семинаров) специалистов, оказывающих услуги ранней помощи детям целевой группы.

Объемы и источники финансирования реализации основных направлений Концепции на каждый год будут определяться в федеральном бюджете на очередной финансовый год в пределах ассигнований, выделяемых на выполнение мероприятий государственной Программы «Доступная среда», программ Минобрнауки России в части запланированных мероприятий по ранней помощи, а также Минздрава России в рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие здравоохранения», и в части раннего выявления, повышения доступности и качества оказания необходимой медицинской помощи детям с генетическими отклонениями в соответствии с Концепцией, разработанной Минздравом России.

6. Ожидаемые результаты реализации Концепции

Эффективность и степень достижения ожидаемых результатов будут оцениваться на основе результатов мониторинга реализации мероприятий по развитию ранней помощи.

Предполагается, что в дальнейшем, при полномасштабной реализации Концепции, возможно снижение численности детей целевой группы, оставшихся без попечения родителей и направленных в интернатные учреждения стационарного обслуживания, а также увеличение доли детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в инклюзивном и интегрированном образовании.

Кроме того, предполагается также в последующем ввести качественные критерии оценки эффективности услуг ранней помощи, разработанные в ходе мониторинга развития ранней помощи в регионах, сбора и анализа информации.

В соответствии с поставленными в Концепции задачами будут введены целевые индикаторы эффективности реализации мероприятий по развитию ранней помощи детям целевой группы, такие как:

- доля детей целевой группы, получившая услуги по программе ранней помощи в субъекте Российской Федерации от всех нуждающихся детей целевой группы в получении таких услуг;
- повышение удовлетворенности семей, включенных в программы ранней помощи, качеством услуг, их достаточностью и разнообразием.

Итогом реализации Концепции станет сформированная к 2020 году система мер, направленных на создание условий во всех субъектах Российской Федерации для реализации услуг ранней помощи детям целевой группы.

Список литературы:

1. Материалы межведомственной рабочей группы по подготовке Концепции ранней помощи детям с инвалидностью и с ОВЗ.

Vulnerability and language development: Relational communication therapy in a Tanzanian orphanage based on socio-emotional stabilizing by successful proto-conversation - performative events in a case study in context of inclusive scientific research (III-R)

Polzin Frank Bodo Frank

Leibniz University Hanover, Institut
for Special Education

Keywords:

Infant Intersubjectivity, emotional regulation, early Relational communication therapy, case study

Newborns communicate from the moment of birth and develop under the given and changing social and institutional conditions. According to their psychological development they are dependent on a contingent and responsive partner (see Trevarthen & Aitken 2001). From the first day of life their psychological expressions are intentional (see Frank & Trevarthen, 2012; Delafield-Butt & Gangopadhyay, 2013; Nagy & Molnar, 2004;). Basic dialogue, multimodal communication that gets more complex and emotional stabilization are intricately dependent and build on each other (Frank & Ldtke 2011). Institutional conditions can easily lead to neglect within timetabled childcare, encapsulated within certain institutional requirements (“looping”; see e.g. Goffman 1961) and can so lead to a more or less severe type of hospitalism (Spitz 1945) and other severe developmental problems (see Nelson 2014). The presented case study, proceeded within a research collaboration between Leibniz University Hanover (LUH), Sebastian Kolowa Memorial University (SEKOMU) and a remote orphanage, located in the Usambara mountains, funded by the German Academic Exchange Service (DAAD , 2012 - 2015; see also Schtte 2016) shows 1. the need for close collaboration and communication between all involved agents and 2. the relevance for interdisciplinary approaches between special needs education as applied science, developmental psychology and related disciplines as scientific core disciplines. The poster presents first succeeding proto-conversations with a two year old girl, trapped in circular stereotype behaviour, showing early and strong signs of autism. For the intervention the therapist used the concept of interpretative microanalysis (acc. Tuma et al 2013), grounded it on findings in infant intersubjectivity research (Trevarthen/Aitken 2001, Gratier 2003, Delafield-Butt & Gangopadhyay 2013). Process of and relevant turning points within the intervention will be shown.

References:

Delafield-Butt, J. T. & Gangopadhyay, N. (2013). Sensorimotor intentionality: The origins of intentionality in prospective agent action. *Developmental Review*, 33(4), 399-425. Frank, B. & Trevarthen, C. (2012). Intuitive meaning: Supporting impulses for interpersonal life in the sociosphere of human knowledge, practice and language. In A. Foolen, U. Lütke, T. Racine & J. Zlatev (Eds.), *Moving ourselves, moving others: Motion and emotion in consciousness, intersubjectivity and language* (pp. 261-303). Amsterdam: Benjamins. Frank, B./Lütke, U. (2011): *Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘*. In: In: Braun, O./Lütke, U. (Hrsg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Bd. 8: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer Goffman, E. (1961). *Asylums*. Harmondsworth, UK: Penguin. Gratier, M./Apter-Danon, G. (2009): The improvised musicality of belonging: Repetition and variation in mother–infant vocal interaction. In: Malloch,S./Trevarthen, C. (Eds.): *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (301-327). Oxford: Oxford University Press Lütke, U. (2012). Sprachdidaktiktheorie. In O. Braun & U. Lütke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation*. *Behinderung, Bildung und Partizipation*. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8 (S. 449-491). Stuttgart: Kohlhammer. Nagy, E. (2008). Innate intersubjectivity: Newborns’ sensitivity to communication disturbance. *Developmental Psychology*, 44(6), 1779-1784. Nagy, E. & Molnar, P. (2004). Homo imitans or homo provocans? The phenomenon of neonatal initiation. *Infant Behavior and Development*, 27, 57-63. Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.) (2009). *The SAGE handbook of action research*. Participative inquiry and practice. London: SAGE. Trevarthen, C./Aitken, K. J. (2001): Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Annual Research Review. The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 42, 1, 3-48. Schütte, U.; Lütke, U.; Mdemu, E.; Vuliva, A.; Semkiwa, J.; Polzin, C. & Frank, B. (2016). Participatory Action Research in der Frühpädagogik – Erste Schritte einer kultursensiblen Intervention in einem tansanischen Waisenheim. *Kongressband zum 7.*

Образно-жестовые игры: специфика, значение, организация.

Абдулаева Елена Александровна

Важнейшей задачей в раннем возрасте является гармоничное взаимодействие двух векторов развития: вовне – освоение пространства ближайшего окружения, и вовнутрь – освоение своего тела как инструмента жизнедеятельности. Если вектор познавательного развития ребенка достаточно разработан в современной психологии и педагогике, то телесно-пространственное развитие разработано недостаточно, оно понимается только в рамках физкультурных занятий, что не отвечает проблемам современных детей и задачам их развития.

Переживание себя в пространстве тела не сводится к моторной ловкости и координации. Оно является полимодальной структурой и становится основой практически всех линий развития ребенка: предметной и познавательной деятельности, инициативности и самостоятельности, взаимодействия с другими людьми – как взрослыми, так и сверстниками. В последнее время в связи с нарастанием числа детей с врожденной незрелостью и дизонтогенезом тема различных несформированностей обретает все более мощное звучание. Многие проблемы в дальнейшем развитии (в том числе, несформированность произвольного поведения, трудности в обучении, СДВГ и пр.) связаны как раз с несформированностью телесного самовосприятия (Э.Айерс, Б.А. Архипов, У. Кислинг, К. Кениг, Е.В. Максимова, А.В. Семенович, W.-M.Auer, A.Jean Ayers, R. Steiner и др.).

Основным направлением развивающей и коррекционной работы в этой области должно стать создание условий для активизации чувства собственного движения, чувства равновесия и чувства осязания себя в границах тела. Такие условия создает система тактильно-двигательных и образно-жестовых игр направленных на активизацию телесных чувств (объединим их, условно обозначив как сенсорно-двигательные игры).

В практике дошкольной педагогики такие игры чаще всего воспринимаются как забавы, а развивающий потенциал этих игр в настоящее время используется явно недостаточно.

Сенсорно-двигательным играм присущи следующие черты:

1. В их основе ритмически организованный текст (стихотворный и музыкально-певческий) и определённый целостный образ какого-либо действия или события. Современные исследования свидетельствуют о связи ритма и пения с развитием телесных двигательных и ментальных пространственно-временных структур.

2. Содержание игр построено на ритмически выстроенных образных движениях, в которых представлены различные виды темпо-ритмов и контрастных ощущений: быстро-медленно, высоко-низко, громко-тихо, крепко-нежно и пр. Необходимым элементом являются повторы, предполагающие различные качества, амплитуду и интенсивность движений.

3. Игра происходит в позитивном эмоциональном и телесном контакте с близким взрослым. Пример взрослого задает скоординированный образ для гармоничного и глубокого действия-переживания. Объединение смыслов, создание единого эмоционально-действенного поля способствует пробуждению у детей *самостоятельного произвольного* включения в игру. Внешнее и внутреннее уподобление, проигрывание своего действия вместе с взрослым становится условием его чувствования, осознания.

4. Игры ориентированы на развитие восприятия ребенком собственной телесности – в них активно задействуются не только подражательное воспроизведение различных видов движения в сочетании с элементами равновесия, но также поверхностная и глубокая тактильная чувствительность.

Поглаживания, постукивания, похлопывания, расширение и сжатие в разных направлениях активизируют развитие чувства осязания и восприятие себя в границах тела. Разнообразные крупные и мелкие движения, шаг, подпрыгивание, перепрыгивание, ритмические жесты разной интенсивности, задействуют проприоцепцию и развивают чувство собственного движения. Раскачивание, вращение и балансирование задействуют вестибулярную систему и развивают чувство равновесия.

При взаимодействии тех и иных воздействий, их разных вариантов и форм формируется и корректируется целостное самовосприятие.

Сенсорно-двигательные игры условно можно разделить на три типа: *тактильно-двигательные, жестово-двигательные и жестово-образные игры.*

Тактильно-двигательные игры основаны на непосредственном контакте взрослого и ребенка. Ребенок воспринимает воздействия разной интенсивности, со временем тактильный компонент вводится в самостоятельные движения.

Жестово-двигательные игры построены на *подражании ребенка выразительным действиям взрослого.* Это могут быть отобразительные игры с повседневными сюжетами (умывание, одевание, зарядка, прогулка), отображения движений и действий людей, архетипичных животных, явлений природы.

Жестово-образные музыкально-ритмические игры также основаны на подражании, но уже не столько действиям, сколько образам и характерам. Как правило, это игры с развернутым, сложным фантазийным сюжетом. К данному типу игр можно отнести и пальчиковые игры.

Все игры по степени сложности, собственной активности ребенка могут быть условно разделены на четыре этапа, на каждом из которых повышается степень самостоятельности детей и ведущие уровни организации движений.

В процессе занятий у детей наблюдается постепенный переход от внимательного наблюдения за действиями взрослого к совместной игре, а затем к самостоятельным действиям. При этом происходит не только освоение ребёнком культурной формы игры, но и активизация восприятия себя, переход от подражания чужим движениям к переживанию и осуществлению собственных движений и действий.

Важнейшим условием успешности занятий является методика построения, организации и проведения игр. В основе – возраст и задачи развития детей данной группы. Материал, его содержание, порядок предъявления, двигательное и образное наполнение, контрасты, темп, образность – все должно быть учтено и тщательно построено. Важными компонентами становится организация места, времени занятий и хорошая подготовка ведущего. Ключевой принцип занятий – недирективность. Вовлечение путем выразительного примера для подражания – важнейшая основа собственной активности детей. Соразмерность темпу детей, выразительность и четкость образов, выразительная речь и умеренно выразительный лаконичный жест обеспечивают качество подражания, а соответствие содержания задачам развития детей данной группы на данном возрастном этапе дают многоуровневое воздействие и результативность.

В результате регулярных занятий происходит качественный скачок концентрации внимания, деятельного включения в процесс игры не только среди детей с нормативным развитием, но также среди детей «проблемных». Дети все более и более вовлекаются, с живым интересом удерживают внимание на протяжении всей игры и испытывают явное удовольствие от сложности и насыщенности содержания и собственной активности.

Существенно повышаются показатели познавательного, речевого и коммуникативного развития. Положительная динамика отмечается также у детей с затруднениями в развитии речи и общения, повышенной возбудимостью, расторможенностью, задержкой психического и речевого развития и др.

Нам представляется, что широкий спектр воздействия тактильно-двигательных и жестово-образных игр связан с тем, что в них создаются оптимальные условия для становления *телесной основы самосознания*.

Духовно-нравственное и патриотическое воспитание детей в период детства в художественно-игровой деятельности

Бородина Елена Николаевна

Уральский государственный педагогический университет
Институт педагогики и психологии детства, г. Екатеринбург

Ключевые слова:

духовно-нравственное, патриотическое воспитание, художественно-игровая деятельность

Духовно-нравственное и патриотическое развитие и воспитание подрастающего поколения – приоритетное направление современной образовательной политики. В программных документах, таких как, Закон РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования РФ до 2025 г.», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России», Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного и начального образования, Закон РФ «О доблестных днях славы России», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период 2025 года», Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 годы», ставится проблема развития высоконравственной личности, патриота своего Отечества, укорененной в национальной культуре, ответственно относящейся к судьбе своей страны, и рассматривается как условие стабильного развития общества, идущего по пути модернизации, социально-экономических и политических преобразований, способного твердо и уверенно противостоять внешним вызовам. Анализ теории и практики духовного, нравственного и патриотического воспитания детей в период детства, актуализация значимости содействия становлению и развитию духовных, нравственных и патриотических представлений, чувств и качеств ребенка и недостаточная разработанность дидактического сопровождения процесса духовно-нравственного и патриотического воспитания, сориентировал нас в необходимости разработки комплекса настольных игр «Наследие» (9 настольных игр), в содержание которых вошло около двухсот фрагментов произведений отечественных художников. Комплекс настольных игр «Наследие» включает в себя ряд дидактических игр: игра «Лото», игра «Бродилки» на основе игрового поля (прохождение по пунктам), познавательные карточки с заданиями, игра по типу «Собери картинку», игра «Реставрирование» и т.д. В комплекс вошли игры: Времена года; Евангельские сюжеты; Жизнь святых; Лента времени; Князь Владимир; Семейные ценности; Реставрация картин (семейные традиции); Уютный дом; По дороге к храму. Мировоззренческой и методологической основой игрового комплекса «Наследие» стали, аксиологический, культуроцентрический, культурологический, антропологические подходы. В качестве основополагающей идеи выступает передача культурного наследия, как абсолютно ценного, почитаемого, созданного и запечатленного прошлыми поколениями в художественных образах, через художественно-игровую деятельность. Духовное и нравственно-патриотическое развитие детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в художественно-игровой деятельности нами понимается как формирование духовной, нравственно-патриотической компетентности ребенка, через воспитание духовно-нравственных и патриотических чувств и качеств в отношении родной семьи, своего рода, народа, на основе эмоционально-образного переживания привязанности и принадлежности к культуре, традициям и истории своей семьи, своего рода, народа – к формированию осознанной эмоционально-ценностной позиции по отношению к миру семьи, миру родных людей, миру истории и культуры Отечества, миру родной природы, формирование нравственных и патриотических представлений, через познавательное насыщение художественно-игровой деятельности в контексте христианской философской мысли о человеке, о семье, о мире – к становлению одухотворенного нравственно-патриотического поведения. основополагающим принципом комплекса настольных игр «Наследие» является культуросообразность в принятии и освоении педагогами, детьми и их родителями нравственных ценностей в традициях отечественной культуры, образа жизни и мироощущения русского человека «русское жизнечувствие» (Е.А. Князев, Н.В. Микляева, А.Б. Теплова). Осмысление и сопричастность, присоединение к ментальному «коду» - ДНК

отечественной культуры, развитие потенциала внутреннего духовного мира всех участников педагогического процесса, осознание себя важными, значимыми и деятельными субъектами сохранения и приумножения культурного опыта своей семьи, своего рода, своего народа, своего Отечества. Культуроцентричность игрового комплекса «Наследие» предполагает учет этнокультурной ситуации, в которой растёт и развивается современный ребенок. Важно учитывать, к какой культуре принадлежит он сам, его семья, его род, его народ. Только в осознании принадлежности к своей национальной культуре лежат корни духовности, нравственности, гражданственности и самобытности личности. Инновационность комплекса настольных игр «Наследие» состоит в формировании культурных практик, культуры общения, культуры поведения и культуры деятельности, т.е. принятии и усвоении культурных норм семьи, общества и государства, к которому принадлежит ребенок, принятии общезначимых общечеловеческих образцов деятельности и поведения в традициях отечественной культуры. Произведения русских художников раскрывают событийный уклад жизни русского народа, традиционные ценности, культуру семейных отношений. Обращение к педагогическому потенциалу произведений русских художников связано с духовным, нравственно-эстетическим опытом мировосприятия и мироощущения и может быть направлено на обогащение эмоционально-чувственного мирозерцания и развитие интеллектуальных, духовных и душевных сил ребенка. Воспитание через искусство – это не рассказ об искусстве, а удивительный процесс, когда само искусство воздействует на чувства и мысли ребенка, побуждает к «преображению». Благодаря своей образной форме искусство наилучшим способом приобщает человека к человеческому, заставляет с большим вниманием, пониманием, милосердием и состраданием относиться к чужой боли, к чужой радости, к победам соотечественников, быть чутким к тем, кто рядом. Изобразительное искусство, в самом глубоком смысле этого слова, человечно. Оно творит человека и обращено к человеку, стучится в его сердце, служит единению и сопричастности человеческим взаимоотношениям, указывает направление нравственного поступка. Познание ребенком духовно-нравственных ценностей через искусство – особый процесс, отличающийся от логического познания. Это, прежде всего, «труд души», нравственный выбор через постижение, понимание и осмысление окружающего мира, своей жизни и жизни своих родных и близких. В основе переживаний, возникающих у человека в процессе художественного восприятия, лежит личный нравственный опыт. Поэтому при разработке настольных игр мы подбирали такие произведения, которые были бы ясны и понятны ребенку, доступны его детскому восприятию, в которых изображены знакомые и узнаваемые события и явления. В процессе игры ребенок становится активным участником, он высказывается, предполагает, анализирует, обобщает, устанавливает причинно-следственные связи, что соответствует целевым ориентирам ФГОС дошкольного и начального образования. Аксиомой данного метода становится то, что увиденные образы остаются в памяти и находят выход в самостоятельной деятельности и поступках. Для ребенка важно увидеть, осмыслить, далее проявить оценочное суждение и попытаться спроецировать на свой личный опыт, через переживание нравственных ценностей, важных событий и поступков людей (воинов, правителей, подвижников, простых людей), запечатленных художниками в своих картинах. Познания, обогащенные эмоциями, порождают нравственные чувства, которые закрепляются в художественно-игровой деятельности. Полифункциональность игры обеспечивает активное познание окружающего мира ребенком вместо пассивного зрителя, что крайне необходимо для комфортных условий процесса воспитания и развития. Игра относится к косвенному методу педагогического воздействия: ребенок не ощущает себя объектом воздействия взрослого, а является полноправным субъектом деятельности. Играя, ребенок развивается, в игровом действии прокладывается путь от чувства к действию, и от действия к чувству. В игре, как в фокусе, собираются, проявляются и формируются все стороны личности. Перенос ценностные образы с картины на реальную жизнь, ребенок сам погружается в ту или иную роль, и тогда в этом сложном психическом процессе расширяется, обогащается, углубляется его личность, сознание и внутренний мир. Игровой комплекс снабжен методическими рекомендациями по диагностике результатов когнитивной, эмоционально-чувственной, мотивационной, деятельностной сферы ребенка и могут быть диагностированы в процессе педагогических наблюдений и беседы с детьми. Внедрение игрового комплекса осуществляется в дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных школах являющихся базовыми кафедрами Лаборатории духовно-нравственного воспитания при Институте педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета г. Екатеринбург и Свердловской области.

Список литературы:

1. *Бородина Е.Н.* Теория и практика нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста: монография / Е.Н. Бородина, ФГБОУ ВПО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2015. – 214 с.

2. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. — Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 26.12.2015).

Музыкально-игровые проекты для детей раннего возраста

Волчегорская Евгения Юрьевна,
Ногина Ольга Анатольевна

ЧГПУ, г. Челябинск

Ключевые слова:

раннее музыкальное развитие, музыкально-игровые проекты

Аннотация: Целью статьи является описание видов музыкально-игровых действий, включенных в структуру музыкально-игровых проектов для детей раннего возраста.

Введение. С начала XX века и по настоящее время педагоги и психологи говорят о значении музыки для развития ребенка. Согласно Ж. Пиаже, считавшего первые годы жизни ребенка оптимальным периодом для его интеллектуального развития, дети в возрасте от 2-х лет, на так называемом «предэксплуатационном» этапе начинают думать и реагировать посредством символов, в том числе и музыкальных. Именно поэтому ранний возраст является идеальным для начала процесса обучения музыке. Это подтверждают исследования гарвардского психолога Г. Гарднера, который утверждает, что некоторые дети начинают «думать музыкально» в очень раннем возрасте. И хотя они составляют небольшой процент, однако, по мнению Г. Гарднера, цифры могут возрасти, если начинать учить музыке как можно раньше [1]. Ребенок уже в раннем возрасте начинает интуитивно понимать музыку в процессе музицирования. Кроме того, малыши имеют генетическую предрасположенность слышать, запоминать и воспроизводить музыкальные паттерны независимо от их музыкального окружения.

Исследования последних лет показывают, что раннее музыкальное воспитание повышает качество раннего опыта жизни ребенка. Оно помогает развивать слуховые навыки; способствует развитию моторных навыков (как крупных, так и малых групп мышц); увеличивает диапазон и гибкость голоса. Влияние музыки выходит далеко за рамки интеллектуального и физического развития ребенка. Музыка может принести ребенку огромное эмоциональное удовольствие. Возникающие при этом музыкальные переживания способствуют росту чувствительности и выразительности детей. Обеспечивают получение удовольствия и радости от творческого самовыражения. Групповые формы раннего музицирования помогают укрепить терпение и уважение к другим детям в группе. Музыкальные игры развивают упорство и ответственность, помогают детям регулировать свое поведение. Музыкальные импровизационно-игровые действия приводят к возникновению у детей сильного чувства удовлетворения в своем прогрессе и развивают чувство собственного достоинства. Учитывая возрастные особенности детей раннего возраста, их музыкальное развитие должно быть организовано в форме музыкально-игровых проектов.

Цель исследования: Выявить структуру музыкально-игровых проектов для детей раннего возраста, виды музыкально-игровых действий.

Описание музыкально-игровых проектов. Музыкально-игровые проекты спланированы как тематические, интегрированные музыкально-игровые действия. В них сквозным сюжетом объединены такие виды детской музыкальной деятельности как слушание музыки, пение, движение под музыку, игра на простейших музыкальных инструментах. В ходе реализации музыкально-игровых проектов необходимо включать в них элементы продуктивной деятельности, а также чтение художественной литературы.

Структура музыкально-игрового проекта включает:

- Распознавание музыкально-интонационных моделей (Игры, Веера, Угрозы, Круга, Ухода, Маятника, Призыва, Плача, Мольбы, Взлета, Созерцания) [2].
- Звукоподражание и определение на слух немusикальных звуков: голосов животных, птиц, насекомых, звуки движущихся самолетов, машин, паровозов и т.п.

- Двигательно-пластическая импровизация, которая включает как элементы танца и ритмопластики, так и образно-имитационные движения: изображение шагов медведя, котенка, черепахи, прыжков зайца, бега лошади, полета птенчика, бабочки (под музыку К. Сен-Санса Цикл «Карнавал животных», Е. Тиличевой, Т. Кудрина и др.); показ жестами, движением героев музыкальных игр (игра «Музыкальная угадайка»); передача музыкальных образов в движении (музыкально-пластические этюды «Деревья в лесу», «Шмели и пчелки», «Аквариум» др.).
- Музыкально-ритмические игры и импровизации: игра-импровизация «Солнышко – дождик»; «Мишки и Зайчики», «Пчелки на цветочках», «Кот и мыши», «Танцевальная полянка», «Научи матрешку танцевать», «Лисичка хвастается, пугается, сердится».
- Музыкально-дидактические игры, направленные на развитие способностей к различению высоты звука, его громкости и длительности, а также тембра голоса или музыкального инструмента; на определение простейших музыкальных жанров: музыкально-дидактические игры «Что звучит», «Курочки и цыплята», «Птицы и птенчики», «Музыкальные загадки», «Автомобильная дорога», «Куда ведет дорожка?», «Учим зверят играть на музыкальных инструментах», «Зайцы спят – зайцы пляшут», «Прятки», «Путаница» и др.
- Музыкальные инсценировки сказок (например, «Сказка про зайчика и петушка», «Про лису и зайца», «Теремок», «Колобок» и др.). В известных детских сказках можно придумывать свой неожиданный финал, вводить новых героев, связанных с музыкальным архетипом. В ходе инсценировки малыши, еще не владеющие речью в достаточной степени, могут с помощью одной из одиннадцати освоенных музыкально-интонационных моделей показать героев сказок (например, изобразить Волка с помощью интонации Угрозы, Зайчика с помощью интонации Плача и т.п.).
- Игра на простейших музыкальных инструментах, включающая как элементарное инструментальное сопровождение песенок (например, «Дон-дон»), коротких музыкальных инструментальных фрагментов (В.А. Моцарт «Маленькая ночная серенада»), так и «музыкальное украшение» стихов и сказок (например, «Мышиная История»), в которых текст после одной-двух фраз озвучивается короткими последовательностями звуков. Музыкально-игровые проекты предполагают демонстрацию звучания детских музыкальных инструментов, а также приемов игры на самых простых из них - дудочке, погремушке, колокольчике, бубне, металлофоне.
- Игры, направленные на развитие вокально-слуховой координации, предполагающие двигательное-пространственное отображение музыкальных интонаций: небольшие наклоны головы вниз или стороны в сторону, укачивание на руках воображаемой куклы, покачивание корпуса из стороны в сторону, медленное горизонтальное движение руки, энергичное вертикальное движение руки, рисование в воздухе рукой кругов большого и малого диаметра в зависимости от пропеваемой мелодии, плавное возвратное движение рукой снизу вверх и обратно, хватяющие движения руками.

Результаты. Разработаны две группы музыкально-игровых проектов. Первая группа музыкально-игровых проектов состоит из 38 музыкальных игр-сказок, направленных на формирование у детей раннего возраста умения распознавать музыкальные образы и отражать их в пении и движении: вводные игровые проекты «Звучащий мир», «Музыкальный город», музыкально-игровые проекты «У нас в гостях Мишка и Зайка», «Часы», «Веселый Петушок», «Добрый Мишка», «Веселые путешественники», «Наши друзья», «В гостях у куклы», «Теремок», «Маленький Гномик», «Шествие гномов», «Колобок», «В гости к бабушке», «Гномик и солнышко», «Осенний лес», «Город Игрушек», «Необычный зоопарк», «Мы – путешественники», «Снегурочка», «Волшебный сад», «Щелкунчик». Вторая группа включает музыкально-игровые проекты «В гостях у сказки», «Любимые игрушки», «Сказочный домик», «Весенние мелодии и краски». Они направлены на поиск детьми собственных простейших интерпретаций движений сказочных музыкальных героев, мелодичных возгласов, фантазийных сочетаний звуков на музыкальных инструментах.

Заключение. Участвуя в музыкально-игровых проектах, дети раннего возраста получают возможность развития внутренних резервов: музыкального интеллекта, эмоционально-волевой сферы, саморегуляции и самоконтроля.

Список литературы:

1. *Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K.* 1996. *Intelligence: multiple perspectives.* Fort Worth, TX. 218 p.
2. *Волчегорская Е.Ю., Ногина О.А.* 2010. Музыкально-интонационная модель как средство активизации продуктивной деятельности детей // *Начальная школа плюс до и после.* № 10. С. 36-40.

Игра в дошкольном возрасте: анализ состояния в Среднем Поволжье

Габдулхаков Валерьян Фаритович

Казанский (Приволжский)
федеральный университет, г.
Казань

Ключевые слова:

стандарт дошкольного образования, игровая деятельность, готовность педагога к игре, дидактическая игра, механизм контроля.

Аннотация

Новый стандарт дошкольного образования (2013) предлагает опираться на игру как ведущий тип деятельности ребёнка. Это актуализировало такие качества педагогов, как рефлексия, эмпатия, сотворчество и др. Тем самым когнитивное развитие детей стало уходить на второй план. В России школьные стандарты, программы не такие свободные, как в детском саду. Поэтому школа пока не идёт навстречу детскому саду, она задает свои требования к дошкольному образованию (в том числе и к уровню когнитивного развития детей), а детский сад вынужден их учитывать и приспособляться. Одной из форм такого приспособления является дидактическая игра. Проведённое нами исследование показывает, что в детском саду игра проводится под сильным контролем педагога. Поэтому она теряет свободу и не обеспечивает самореализацию ни ребёнку, ни педагогу. Кроме того, игра по-разному воспринимается представителями разных религий. Например, в Поволжье (Казань) проживают и русские, и татары, и чуваша, и марийцы. Религиозность и национальное самосознание этих народов растёт. Одни признают игру, другие – не очень.

В статье представлена технология дидактической игры, которая позволяет ослабить механизм контроля (независимо от национальной или религиозной принадлежности). Полученные результаты актуализируют необходимость совершенствования структуры дидактической игры, а также необходимость специальной подготовки педагогов для её организации и проведения. Эти результаты говорят о недостаточной готовности педагогов России к использованию дидактической игры в образовательном процессе, об отсутствии преемственности между дошкольным и начальным образованием как на уровне идеологии стандартов, так и на уровне практики организации образовательной деятельности.

Введение

Новый стандарт дошкольного образования (2013) предлагает опираться на игру как ведущий тип деятельности ребёнка. Это актуализировало такие качества педагогов, как рефлексия, эмпатия, сотворчество и др. Тем самым когнитивное развитие детей стало уходить на второй план. В России школьные стандарты, программы не такие свободные, как в детском саду. Поэтому школа пока не идёт навстречу детскому саду, она задает свои требования к дошкольному образованию (в том числе и к уровню когнитивного развития детей), а детский сад вынужден их учитывать и приспособляться. Одной из форм такого приспособления является дидактическая игра.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования стали детские сады г. Казани (Республика Татарстан, Российская Федерация). Работа с ними проходила в период с 1990 по 2015 гг. Методами исследования были наблюдение, анализ, математическая обработка эмпирического материала, проектирование технологий игровой деятельности.

Результаты исследования

Начиная с 90-х годов XX в. доля игровой деятельности в детских садах Среднего Поволжья неуклонно росла: с 10% в 1995 г. до 36% в 2015 г. Однако в целом эта доля не очень значительна и большинство занятий, по мнению респондентов, до сих пор проходит традиционно (как обучающий урок).

Для оценки качества дошкольного образования принципиальным оказывается вопрос, может ли игра заменить традиционное обучение и какая форма лучше – традиционная (обучающий урок) или новая (игра)? A. Vanderheyden обращает внимание на то, что традиционные измерения ребёнка носят точечный характер и весьма трудоёмки (Vanderheyden, 2005). Поэтому в последние годы популярны диагностики, основанные на программе обучения. Обучение при этом может быть и традиционным (как урок), и новым (как игра). Качество дошкольного образования волнует многих и его так или иначе оценивают многие: сами педагоги, заведующие детскими садами, инспекторы, ученые. Самой важной оценкой оказывается оценка не учёных, а родителей, общественности. Родители обычно оценивают качество по трём показателям: 1) нравится ли ребёнку в детском саду; 2) не страдает ли ребёнок в условиях детского сада какими-либо болезнями; 3) сможет ли он после детского сада хорошо учиться в школе. Игра делает пребывание в детском саду радостным и счастливым. Родителей это вполне устраивает. Однако, если после игровых занятий ребёнок затем оказывается не готов к учебе в школе, то детский сад у родителей перестает вызывать восхищение и приобретает плохую репутацию не только у них, но и в общественном сознании многих людей.

При этом на качество дошкольного образования очень сильно влияют национально-региональные и религиозные особенности. Российская педагогическая наука пока их не видит, а общественность и средства массовой информации начинают бить тревогу. Участились случаи, когда дети оказываются заложниками религиозных конфликтов взрослых (если педагоги придерживаются светских установок на воспитание, то родители могут быть носителями религиозных, сектантских и др. взглядов).

Проведённое нами исследование (Valerian F. Gabdulchakov, 2014a, 2014b) показывает, что в детском саду игра проводится под сильным контролем педагога. Поэтому она теряет свободу и не обеспечивает самореализацию ни ребёнку, ни педагогу. Кроме того, игра по-разному воспринимается представителями разных религий. Например, в Поволжье (Казань) проживают и русские, и татары, и чуваша, и марийцы. Религиозность и национальное самосознание этих народов растёт. Одни признают игру, другие – не очень. Мы разработали технологию дидактической игры, которая позволяет ослабить механизм контроля (независимо от национальной или религиозной принадлежности). Технология включает 4 этапа: 1) мотивацию игровой деятельности, побуждение детей к игре; 2) включение детей в игру на уровне подсознательной аналитической деятельности; 3) погружение в игру на уровне подсознательного синтезирования компонентов своего участия в игровой деятельности; 4) интериоризацию – перевод внутренних действий во внешние, то есть непосредственное участие в игре (переход от замысла к действию).

При этом, с точки зрения деятельностного подхода, 4-я фаза сопровождается механизмом контроля. Механизм контроля – это естественный механизм, сопровождающий процесс интериоризации (перевода внутренних действий во внешние). Каждый человек в той или иной мере контролирует себя (что и как он говорит или делает). Однако, если контроль сильный, он подавляет способность анализировать, синтезировать, подавляет желание говорить или что-либо делать. Контроль регламентирует поведение ребенка. Он может быть внутренний (со стороны ребенка) и внешний (со стороны педагога). Мы установили, что у детей с сильным внутренним контролем мотивация к игре и участие в игре снижаются на 30% (проанализирована игровая деятельность 524 детей). Как правило, это закомплексованные, запуганные дети. Запугать могут не очень подготовленные в педагогическом отношении родители, педагоги, случайные люди.

Заключение и выводы

Результаты исследования актуализируют необходимость совершенствования структуры дидактической игры (Valerian F. Gabdulchakov, 2014b), а также необходимость специальной подготовки педагогов для её организации и проведения (Веракса Л.М., 2014). Эти результаты говорят об отсутствии преемственности между дошкольным и начальным образованием в

России как на уровне идеологии стандартов, так и на уровне практики организации образовательной деятельности. Игра (и для дошкольного, и для начального образования) требует от педагогов не только понимания механизмов игровой деятельности с дидактическим содержанием, но и большого педагогического мастерства. Педагог должен организовать познавательный процесс в дидактической игре как интригу, как ожидание эффекта неожиданного с кульминацией и развязкой игрового действия. В этих условиях и ребёнок, и педагог должны импровизировать, не боясь отступлений от правил игры. Главное в таких играх – ввести очередной результат познания в «ловушку памяти» ребёнка, сделать результат этого познания достоянием самого ребёнка и тем самым обеспечить условия для его полной самореализации. Возраст от 6 до 7 лет в России – дошкольный возраст. В некоторых странах Западной Европы начинают учиться в школе дети 5 лет. В России такие дети ещё ходят в детский сад. По традиции российские дети идут в школу в 6-7 лет. Отождествлять детей этого возраста с детьми 4-5-ти лет нельзя. Исследование показывает, что дети старшего дошкольного возраста (6-7 лет) должны больше включаться в дидактические игры. Преобладающие в российской образовательной практике последних лет физкультурно-оздоровительные игры ослабляют когнитивную готовность детей 6-7 лет к обучению в школе.

Список литературы:

1. Vanderheyden, A. 2005. Intervention-driven Assessment Practices in Early Childhood. Early Intervention: Measuring What is Possible Rather Than What is Present. *Journal of Early Intervention*. 2005. № 1.
2. [Valerian F. Gabdulchakov](#) 2014a. Multicultural Language Development of Preschool Children in Russia *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education» [Volume 146](#), 25 August 2014, Pages 222-225.
3. [Valerian F. Gabdulchakov](#) 2014b. Communicative Core of Interaction and its Influence on Education Results. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». [Volume 146](#), 25 August 2014, Pages 381-384.
4. *Веракса Л.М.* 2014. Проблема готовности к школе – психологические или педагогические критерии? Дошкольная педагогика и психология: Хрестоматия. М., 2014. С. 156-160.

Может ли педагог дошкольного образования провести экспертизу игрушки?

Коточигова Елена Вадимовна

ГАУ ДПО ЯО "Институт
развития образования"

Ключевые слова:

психолого-педагогическая экспертиза, игрушка, ранний возраст

Вопросы формирования игровой деятельности всегда остаются в центре внимания как ученых, так и практиков. Детская игра напрямую связана с игрушкой. В настоящее время, в соответствии с огромной вариативностью игр, игровых пособий, игрушек возникает потребность разбираться в этом многообразии игрового материала.

Хотя необходимость психолого-педагогической экспертизы настольных, компьютерных и иных игр, игрушек и игровых сооружений для детей возникла давно, до последнего времени полнее, подробнее были оформлены принципы и критерии оценки игрушек по санитарно-гигиеническому свойству.

Необходимо понимание того, что для развития ребенка могут дать те или иные игрушки, то есть необходима не только санитарно – гигиеническая, но и психолого – педагогическая экспертиза.

Особенно внимательным надо быть при проектировании предметно – развивающей среды, приобретении игрушек для детей раннего возраста.

Мы предположили, что: педагоги – практики дошкольного образования могут провести оценку игрушек, если используют удобный компактный «инструмент» - лист оценки игрушки.

Цель исследования: сконструировать инструмент для проведения экспертизы педагогами - практиками игрушек, предлагаемых детям раннего возраста.

Методы, используемые при проведении исследования: анализ литературы, опросный метод, метод экспертных оценок, анализ результатов опроса педагогов дошкольного образования.

В ряде работ отечественных детских психологов дается определение понятию «развивающая игрушка», предлагаются критерии психолого – педагогической экспертизы игрушки, выделяется специфика критериев игровой продукции в соответствии с задачами конкретного возрастного периода [4, 5, 6, 7,].

Смирнова Е.О. опирается на понимании игры как свободной, эмоционально – насыщенной, творческой, активной деятельности [5, с.48], на понятие «развитие» [5, с.45].

Критерии для проведения психолого – педагогической экспертизы названы следующие: этические и эстетические качества игрушки, привлекательность, возможность активизации деятельности ребенка (последний выделяется как главный критерий).

В другой работе, говоря о психологической экспертизе игрушек, авторы в качестве исходных позиций называют культурно – исторический подход (Л.С. Выготский) и периодизацию психического развития Д.Б. Эльконина [1, 2, 8]. Для нашего исследования важным является утверждение, что «игровая деятельность, «выращивает» индивидуальное психическое новообразование, развивает социально – эмоциональную сферу (мотивационно – личностную) и интеллектуально – познавательную сферу (операционально – техническую), способствует достижению и реализации задач возраста, конкретных на каждом возрастном этапе и объективированных в соответствующих системах игрушек» [7, с.6].

Результаты анализа международного опыта в сфере экспертизы игрушки и игровых пособий [9 - 10] обращают внимание на практику деятельности общественной организации экспертизы игрушек «Играй с удовольствием» («Spiel gut», Германия).

Многолетняя практика откорректировала набор критериев экспертизы игрушки [4].

Нам показался интересным подход к оценке игрушки шведского специалиста Свенссона [3]. Автор предьявляет и аргументирует точку зрения, согласно которой оценка игрушки как хорошей или плохой невозможна, поскольку она определяется многими условиями. Игрушка может быть хорошей или плохой в определенных условиях или для конкретного ребенка, для конкретного случая, с определенной точки зрения [3].

Итак,

1. Существуют разработанные критерии оценки игр, игрушек, игровых пособий как в России, так и за рубежом.
2. Экспертиза игрушек проводится с точки зрения маркетинговой привлекательности, санитарных норм, психолого – педагогических позиций.
3. Разработанные учеными и реализуемые на практике критерии оценки игрушки относятся к игрушкам, игровым пособиям не зависимо от возраста.
4. Выделение критериев экспертизы игрушек, предназначенных для детей раннего возраста разработаны недостаточно полно, нуждаются в операционализации.
5. Целесообразным выделить следующие критерии для оценки игрушки детей раннего возраста: соответствие игрушки задачам возраста, возможность активизации деятельности ребенка, открытость для выполнения различных развивающих действий.

Разрабатываемый нами инструмент оценки игрушки должен быть полезен педагогу – практику, соответствовать его деятельности и быть простым и компактным. Применение оценочного листа педагогами, работающими в одной группе, будет продуктивным в смысле профессионального роста педагогов, так как могут возникнуть дискуссии, размышления педагогов о верности подбора игрушек для детей своей группы.

С учетом сказанного выше, мы сконструировали схему – матрицу оценочного листа.

На втором этапе исследования мы попросили воспитателей детей раннего возраста оценить игрушки для детей раннего возраста, уже прошедших общественную экспертизу. Мы воспользовались материалами объединения независимых экспертов игровой, учебно-методической и электронной продукции для детей (МОО «Экспертиза» [URL: <http://www.moo-edd.ru>]).

Эксперты – педагоги дошкольного образования, используя разработанный «Лист оценки игрушек для детей раннего возраста» рассматривали каждую из предложенных 5 игрушек, давали ей оценку, заполняли лист оценки. Всего выступило воспитателей в качестве экспертов – 61 человек.

Сравнивая общую оценку игрушек экспертным сообществом и воспитателями групп раннего возраста, можно говорить о совпадении оценок.

На третьем этапе проводился опрос, участвующих в исследовании педагогов, выступивших в качестве экспертов. Мы предложили ответить на ряд вопросов, касающихся качества разработанного нами листа оценки.

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Предположение о том, что педагоги – практики дошкольного образования могут провести экспертизу игрушек, если используют удобный компактный «инструмент» - лист оценки игрушки, подтвердилось.
2. Промежуточные выводы, сделанные по ходу исследования, состоят в следующем:

- говоря о психолого – педагогической экспертизе игрушек для детей раннего возраста, мы подразумеваем не только выделение критериев с точки зрения развивающего эффекта и педагогической полезности, но с точки зрения возможности осуществления данной экспертизы педагогами - практиками;
 - воспитателям необходим простой и полезный «инструмент», позволяющий им грамотно и осознанно проектировать развивающую предметно – пространственную среду группы;
 - в качестве «рабочего инструмента», можно использовать разработанный нами лист оценки игрушек.
3. Необходима доработка листа оценки игрушек для детей раннего возраста и описания возможностей использования его в практической деятельности педагогов дошкольного образования.

Список литературы:

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // *Вопросы психологии.* 1966, №6, с. 62 - 76
2. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М., 2004
3. *Свенссон К.* Экспертиза игрушек в Швеции: культурологический и технологический аспекты - Психологическая наука и образование – 2011, № 2, с. 13–20.
4. *Смирнова Е. О., Абдулаева Е. А., Соколова М. В.* Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек в Германии и России // *Культурно-историческая психология,* 2010, № 1.
5. *Смирнова Е.О.* Психолого – педагогические требования к игрушкам как к средству игры // *Психолог в детском саду,* 2011, №1, с. 44 - 56
6. *Смирнова Е.О., Салмина Н.Г., Абдулаева Е.А. и др.* Научные основы психолого – педагогической экспертизы игрушек // *Вопросы психологии.* 2008, № 1, с. 16 – 25
7. *Смирнова Е.О., Салмина Н.Г., Тиханова И.Г.* Психологическая экспертиза игрушки // *Психологическая наука и образование,* 2008, №3, с.5 – 19
8. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978
9. *Berg L. E.* Defining the good toy – an interactionistic approach // *Toys in educational and socio-cultural contexts.* Part 1. 2003.
10. *Nelson A., Nilsson M.* Methodological aspects and results from an inventory of toys in 152 children`s rooms // *Toys as communication.* Part 2. 2003.

Исследование свободной игры с полифункциональным материалом

Рябкова И.А.,

педагог-психолог Центра психолого-педагогической
экспертизы игр и игрушек ГБОУ ВПО МГППУ

Игра дошкольников всегда разворачивается с опорой на какой-либо предметный материал. Игровой материал можно условно разделить на конкретный (игрушки, отражающие определенные образы или предметы) и полифункциональный (не имеющий фиксированного значения, так называемые «предметы-заместители»). В настоящей работе мы попытались исследовать особенности игры с полифункциональным материалом.

Трем дошкольникам 5-6 лет предлагалось поиграть с мало знакомыми предметами (кусочки ткани, бруски, коробки, камешки и пр.). Взрослый наблюдал за игрой, фиксировал ее, но не вмешивался в деятельность детей.

Исследуя свободную игру с полифункциональными материалами, мы обнаружили следующие ее особенности, связанные с созданием и развитием игрового замысла.¹

1. Ассоциативный характер построения замысла. В отличие от игры, организованной взрослым или происходящей в структурированной среде (с игрушками), свободная игра с полифункциональными материалами характеризуется **большим** количеством разнообразных, не связанных какой-либо общей темой ассоциаций, часть из которых только озвучивается, часть – пробуется однократно, часть – оставляется на какое-то время, а затем может объединяться в общей игровой теме. Возможность широких ассоциаций обуславливает оригинальность идей, т.е. всегда *отражает и поддерживает личные переживания ребенка*.

2. Многочисленные повторы некоторых действий. Конкретная, жестко организованная среда также провоцирует повторяемость,

¹ Под **игровым замыслом** мы понимаем идею и ее воплощение в игре. Наиболее близко нашему пониманию определение художественного замысла: «Замысел можно определить, как более или менее неясную и сильную поэтическую интуицию будущего еще несозданного ... произведения в целом. Своеобразие этой интуиции в том, что невоплощенное внутренне сознается, ... как «идея», принадлежащая именно «мне». Отсюда характерная для состояния замысла волевая направленность, непреодолимое влечение к теме, сознание ее необходимости и значения. ...Замыслу предшествует более или менее длительная работа в своей огромной части бессознательная работа... часть этой работы – воплощение и конкретизация – уже принадлежит искусству»
Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2-х т. —
М.; Л.: Издательство Л. Д. Френкель. Под ред. Н. Бродского, А.Лаврецкого, Э. Лунина, В. Львова-Рогачевского, М. Розанова, В. Чехихина-Ветринского. 1925.

стереотипизацию игры (однообразные наборы «парикмахерская», «чемоданчик доктора» и т.п.). Однако, в сравнении с «закрытой» средой, нам кажется важным немного сместить негативный акцент с повторяющихся действий на внешнюю мотивацию: в открытой среде дети совершают многочисленные повторы некоторых действий, однако, эти действия внутренне мотивированы в отличие от действий, обусловленных «назначением» игрушки. Сами же повторы никогда не бывают абсолютно идентичными и, на наш взгляд, имеют прямое отношение к становлению иерархии мотивов – это *волевой процесс воплощения ценного, субъективно значимого*. Из всего многообразия возникающих у ребенка идей удерживаются те, которые представляются ценными или более важными.

3. В свободной игре дети часто **«выходят» за пределы игры**, переключаясь на другие формы активности. Такие уходы могут приводить к потере игры, но чаще *способствуют ее обогащению* – дети привносят различные идеи из других форм активности. Кроме того, выход из игры *позволяет отдохнуть* ребенку (особенно, в случае эмоционально насыщенной темы) и *вызреть идее*, в том числе – другому переживанию.

Данные особенности свободной игры в открытой среде приводят к тому, что к концу дошкольного возраста становится возможным **создание сложного связного игрового замысла еще до начала игры**. В такой игре формируются некоторые главные новообразования возраста – иерархия мотивов, умственный план действий, в то время как игра, проходящая под руководством взрослого и в условиях структурированной среды, не является ведущей деятельностью и не обеспечивает необходимое развитие.

Поддержка ведущей деятельности дошкольника требует особых условий, среди которых можно выделить следующие:

1. Достаточное количество **непрерывного времени для свободной игры**. В процессе исследования мы обнаружили, что уровень игры существенно возрастает по мере её продолжительности. Наблюдения показали, что более или менее определенная сюжетная канва начинает выстраиваться только через 20-25 минут от начала игры. До этого дети исследуют материал и совершают фрагментарные игровые действия, предлагают много идей, т.е. занимаются, скорее познавательно-исследовательской деятельностью. Продление времени наблюдения (от 45 до 85 минут в разных группах) позволило детям развивать, обогащать игру, что прямо повлияло на показатели уровня игровой деятельности (чем дольше наблюдение, тем выше уровень игры).

2. **Открытая предметная среда**, включающая наличие разнообразных предметов с неопределенными или непонятными детям функциями. Такая среда способствует возникновению большого числа идей, рождению ассоциаций, которые связаны с личными переживаниями ребенка. Полифункциональные материалы поддерживают не только предметное, но и другие виды замещений, а также в целом игру, как деятельность – ребенок сам порождает и воплощает замыслы (т.е. является субъектом деятельности в полном смысле слова), в то время как игрушки задают направление и даже мотивируют на определенную игру. Поэтому большую часть игровой среды ребенка должны составлять полифункциональные материалы.

3. Минимальное вмешательство взрослого в игру. В отличие от взрослого, **играющие дети передают друг другу не структуру игры, как таковую, а способ ее построения**, в том числе через неперенные «выходы» и «уходы» из игры, многочисленные повторения одних и тех же тем, самых «нелепых» опробований в попытке понять, насколько они «встраиваются» в общий замысел игры.

Игра как деятельность и как форма обучения

Е.О.Смирнова,

доктор психол. наук, руководитель Центра игры и игрушки МГППУ, профессор кафедры дошкольной психологии и педагогики МГППУ.

Тема игры является одной из самых острых проблем в современной дошкольной педагогике. Несмотря на утверждения о ведущей роли игры, она все больше вытесняется из системы дошкольного образования.

Одной из главных причин «ухода игры» из дошкольного образования является *подмена игры игровыми формами обучения*. Игра как бы не исчезает, а становится средством обучения. Значение игры не отрицается, а напротив, постоянно подчёркивается, однако оно преимущественно рассматривается как чисто дидактическое. Игру используют для приобретения новых умений, представлений, для формирования полезных навыков и пр. Об этом в частности свидетельствуют многочисленные методы педагогической работы, где так или иначе присутствует термины «игровая форма», «игровые средства», «игровые технологии», «игровые занятия» и пр.

В этой связи хотелось бы четко обозначить отличия игры как самостоятельного вида деятельности от игровых форм обучения.

1. Прежде всего, игра – это *свободная активность, лишенная принуждения и контроля со стороны взрослых*. Взрослые могут только наблюдать, участвовать или помогать по просьбе детей. Игра является главной и фактически единственной формой проявления инициативности и самостоятельности детей 3-5 лет, которая позволяет ребёнку почувствовать и увидеть результаты своей активности. В отличие от этого использование игровых приёмов обучения предполагает не только инициативу взрослого, но и его прямое руководство.

2. Игра приносит **эмоциональный подъем**, причём источником удовольствия является сам **процесс деятельности**, а не ее результат или её оценка. Играющие дети **хотят** действовать правильно, в соответствии со своими представлениями о должном. Ребёнок сам пытается преодолеть импульсивные действия, чтобы получить удовольствие более высокого порядка. Именно это определяющим образом влияет на развитие мотивационной сферы, становление иерархии мотивов и личностных механизмов поведения. В случае игровых форм обучения главной становится мотивация достижения, которая всегда порождает сравнение с другими и конкурентные установки.

3. Игра – это всегда **проба, спонтанное, активное опробование себя и предмета игры**, которая стимулирует творческую активность детей. Благодаря этому игра становится источником творческого воображения и общей креативности. В отличие от этого игровые методы обучения предполагают следование определённым образцам, однозначные правильные действия или ответы на вопросы.

Чтобы выполнить свою ведущую роль и стать средством развития ценных личностных качеств, сама игра должна иметь определённый уровень развития. Наше исследование, показало, что у дошкольников с низким уровнем развития игры, остаётся неразвитой произвольность, самоорганизация и мотивационная сфера личности. Использование игры в качестве основной формы работы с детьми дошкольного возраста предполагает достаточно высокий уровень развития игры. Однако, как показывают исследования, реальный уровень развития игры современных дошкольников достаточно низкий.

Прямым следствием дефицита игры является целый комплекс проблем в развитии современных детей, среди которых ситуативность поведения, невозможность самоорганизации детей, дефицит воображения, недоразвитие воли и произвольности, коммуникативные трудности и пр. Всё это побуждает к поиску путей восстановления полноценной игры в жизни

детей и в дошкольном образовании.

Среди условий, способствующих игре можно выделить следующие:

1. **Открытость образовательной программы**, достаточное время для свободной игры в режиме дня.
2. **Адекватная предметно-пространственная среда**, которая предполагает гибкость и трансформируемость пространства, возможность использования разных предметов (мебели, тканей, мягких модулей и пр.) для самостоятельного построения игровой ситуации.
3. **Игровая компетентность воспитателя**, включающая развитое воображение, эмоциональную выразительность, чуткость и готовность поддержать инициативу детей. Здесь недопустимы как авторитарная, дидактическая позиция взрослого, так и его полное устранение от игры детей, игнорирование их инициативы.

Данные качества и способности должны стать необходимой составляющей профессиональной подготовки дошкольного педагога, поскольку они лежат в основе игровой компетентности.

Освоение образовательного содержания дошкольниками/ Learning of the curriculum contents by preschool children

Применение информационно-коммуникационных технологий в коррекции трудностей формирования навыка чтения у детей

Васильева Надежда Николаевна

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ключевые слова:

формирование навыка чтения, информационно-коммуникационные технологии, коррекция трудностей

Аннотация: В статье представлены результаты исследования, целью которого является разработка программы оптимизации функционирования зрительных механизмов, основанной на современных информационно-коммуникационных технологиях и исследование возможности улучшения показателей чтения у детей. Реализация данной программы в экспериментальных условиях продемонстрировала перспективность применения предложенных подходов при организации коррекционных мероприятий с целью преодоления трудностей чтения и их профилактики у детей.

Введение. Чтение представляет собой сложную психофизиологическую функцию. Успешность овладения чтением определяется сформированностью речевых, слуховых и зрительных компонентов функциональной системы, составляющей его психофизиологическую основу. По статистике 10-25% детей испытывают трудности формирования навыка чтения на начальном этапе обучения.

Исследования в области психолого-педагогического сопровождения детей с трудностями формирования чтения направлены на изучение причин и механизмов возникновения трудностей, психофизиологических и клиничко-диагностических критериев их дифференциации, особенностей протекания перцептивных, сенсомоторных, мнестических процессов у детей с трудностями обучения чтению, их нейропсихологических особенностей, изучение причинно-следственной связи между нарушениями устной речи и зрительных функций и возникновением дислексии, определение предпосылок к ее появлению у детей. Исследователи пришли к выводу, что в большинстве случаев этиология расстройств письменной речи поликаузальна. При этом обнаруженные недостатки в формировании тех или иных психических функций образуют определенные типичные сочетания, не встречающиеся у здоровых сверстников и детей с другими вариантами задержек психического развития.

Имеющиеся данные о наличии связи между нарушениями формирования зрительных механизмов у детей и школьной неуспеваемостью [2, 4-8], актуализируют вопросы разработки программ направленного воздействия на разные компоненты функциональной системы, обеспечивающей овладение чтением в целях их общей оптимизации и преодоления трудностей у детей группы риска.

Цель. Наше исследование было направлено на выяснение возможности применения информационно-коммуникационных технологий в коррекции трудностей формирования навыка чтения у детей. Цель работы состояла в разработке программы оптимизации функционирования зрительных механизмов у детей и исследовании возможности улучшения показателей чтения.

Материалы и методы. Эксперимент, включающий констатирующий и обучающий этапы, выполнялся на базе средней общеобразовательной школы № 59 с углубленным изучением отдельных предметов г. Чебоксары. В исследовании приняли участие учащиеся второго класса, которые были разделены на две группы по показателям скорости и правильности чтения, способу чтения. Обе группы были уравнены по возрасту. Дети со сниженными показателями остроты зрения и слуха, нарушениями устной речи в исследовании не участвовали. Констатирующий эксперимент показал, что у детей экспериментальной группы с трудностями в

чении снижены все измеряемые нами показатели функционирования бинокулярных зрительных механизмов: фузионные резервы, скорость бинокулярной интеграции, острота стереозрения.

Нами была разработана программа оптимизации функционирования бинокулярных зрительных механизмов, которая была реализована в экспериментальной группе. Теоретико-методологическое обоснование программы, ее содержание и условия реализации представлены в диссертационном исследовании [3]. Разработанная программа коррекционных занятий включала 2 блока. Первый блок был направлен на развитие механизмов бинокулярного стереосинтеза. На занятиях данного блока были использованы стереоскоп с набором стереограмм и стереофотографий естественных сцен, стереоиллюстрации и автостереограммы. Во втором блоке использовали интерактивные компьютерные программы «Фурор», «Экспо», «Чибис», разработанные в Институте проблем передачи информации им. А.А. Харкевича РАН. Занятия в данном блоке были направлены на активизацию специфических и неспецифических механизмов функциональной системы, составляющей психофизиологическую основу чтения. В качестве центрального условия коррекции нарушений в чтении у детей мы рассматривали обязательное дифференцированное воздействие на все базовые бинокулярные зрительные механизмы: бинокулярный стереопсис, бинокулярную интеграцию, моторные и сенсорные механизмы фузии. Форма и режим занятий, их насыщенность и продолжительность были сконструированы на основе принципов и условий обеспечения помощи детям со школьными трудностями [1], требований к оборудованию, освещенности, использованию компьютеров в начальной школе, обозначенных в санитарно-эпидемиологических правилах и нормах.

Результаты. В результате курса индивидуальных тренировок (10 занятий по первому блоку, 15 - по второму) у детей экспериментальной группы улучшились не только бинокулярные показатели (увеличились фузионные резервы и скорость бинокулярной интеграции, повысилась острота стереоскопического зрения), но и показатели чтения (скорость и правильность чтения, способ чтения). Данные отсроченного среза свидетельствовали о пролонгированном положительном влиянии использованной программы на развитие бинокулярных механизмов и улучшение показателей чтения у детей. В контрольной группе хорошо читающих детей за период проведения эксперимента произошли определенные положительные изменения в показателях чтения и функционирования бинокулярного зрения, что отражает естественные процессы продолжающегося созревания психофизиологических механизмов на данном возрастной этапе. В то же время следует отметить, что в экспериментальной группе темп увеличения измеряемых показателей превосходил подобную динамику в контрольной группе.

Заключение и выводы. Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о необходимости учета особенностей формирования бинокулярных зрительных механизмов у детей, имеющих трудности формирования чтения и перспективности применения предложенных подходов при разработке коррекционных мероприятий с целью преодоления нарушений чтения и их профилактики.

Список литературы:

1. Безруких М.М. 2009. Трудности обучения в начальной школе : Причины, диагностика, комплексная помощь. М. 464 с.
2. Безруких М.М., Крещенко О.Ю. 2004. Психофизиологические критерии трудностей обучения письму и чтению у школьников младших классов // Физиология человека. Т. 30. № 5. С. 24–29.
3. Васильева Н.Н. 2012. Формирование механизмов пространственного зрительного восприятия в онтогенезе : Дис. докт. биол. наук. Чебоксары.
4. Русецкая М.Н. 2009. Стратегия преодоления дислексии у учащихся с нарушениями речи в системе общего образования : Автореф. дисс. ... докт. пед. наук, М.
5. Karoula Z., Vucci M.P., Jurion F. 2007. Evidence for frequent divergence impairment in French dyslexic children: deficit of convergence relaxation or of divergence per se? // Graefes Arch Clin Exp. Ophthalmol. V. 245. P. 931–936.
6. Mackeben M., Trauzettel-Klosinski S., Reinhard J. 2004. Eye movement control during single-word reading in dyslexics // J. Vis. № 4. P. 388–402.
7. Palomo-Alvarez C., Puell M.C. 2010. Binocular function in school children with reading difficulties // Graefes Arch. Clin. Exp. Ophthalmol. V. 248. P. 885.

8. *Prado C., Dubois M., Valdois S.* 2007. The eye movements of dyslexic children during reading and visual search: impact of the visual attention span // *Vision Res.* V. 47. P. 2521–2530.

Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practice

Presenter: Hope K. Gerde, PhD
Michigan State University
East Lansing, MI 48824, USA

Early writing, including scribbling, drawing, and creating letter-like forms, is a critical emergent literacy skill that lays the foundation for children's later literacy skills and reading achievement (Hammill, 2004, NELP, 2009). In fact, writing can support young children's development of early literacy skills (Diamond, Gerde, & Powell, 2008). This presentation will present a framework for considering the multiple components of early writing such as composition, spelling and handwriting and highlight the body of research identifying how young children develop writing and how writing can be used to promote a range of literacy skills including letter knowledge, phonological awareness, and oral language. Finally, Dr. Gerde, will share with participants a variety of research-based strategies for supporting children's writing development through play in early childhood classrooms. Dr. Gerde will articulate ideas for creating meaningful writing opportunities, ways to engage in supportive shared writing experiences with young children, using writing to connect with families, and strategies for individualizing writing instruction for young children.

Разные виды жизнедеятельности дошкольника – благоприятные условия для становления и амплификации развития его умения философствовать

Крылова Наталья Михайловна

Пермский Государственный
Гуман.-Педагогический
Университет

Ключевые слова:

философия, философствование, самосознание, предметное сознание, виды жизнедеятельности дошкольника

Аннотация: Целью статьи является информация о внедрении научного открытия Н.Н. Поддьякова в практику работы специалистов с дошкольниками для обогащения развития у них умения философствовать.

Философия и философствование отражают содержание самосознания человека. Самосознание, возникая у ребёнка в 3 года, становится, образно говоря, «рулём» самоуправления его жизнью как интегральной индивидуальности. Однако у дошкольных специалистов-практиков понимание взаимосвязи между развитием и саморазвитием предметного сознания и самосознания дошкольника, а также об обучении философии и философствованию воспитанника детского сада остаётся «белым пятном».

Главной школой образования дошкольника, формой, в которой происходит амплификация развития предметного сознания и самосознания в их взаимосвязи, в программе «Детский сад – Дом радости» нами определена повседневная жизнь – разные виды жизнедеятельности малыша: умывание, одевание, прием пищи, прогулка и т.д., а не «занятие-урок» [1].

Огромный вклад в теоретическое понимание сути работы в этом направлении внесли открытия, сделанные в XX веке Н.Н. Поддьяковым, обобщенные им в монографии «Психическое развитие и саморазвитие ребёнка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты» [2].

Важный результат любого вида деятельности — знания, в ней добытые. С одной стороны, расширяется объём и углубляется точность знаний об окружающем мире — первая группа знаний, названных Н.Н. Поддьяковым «ясными». Вместе с тем, впервые в своих публикациях 80–90-х годов XX в. ученый привлек внимание к тому, что в процессе познавательной, мыслительной деятельности возникает и вторая группа знаний, еще не совсем ясных, незавершенных, гипотетических, но чрезвычайно значимых для всего последующего развития человека. В терминологии «Дома радости» такие знания стали обозначаться нами (Н.М. Крыловой) как «избыточная информация».

Таким образом, Н.Н. Поддьяков сфокусировал наше внимание на том, что принципиально отличает дошкольную педагогику от школьной: для обогащения умственного развития и саморазвития ребенка особое значение имеют именно не совсем ясные знания, а в нашей метафорической терминологии «Дома радости» – «избыточная информация». В момент демонстрации «избыточной информации», когда, например, взрослый изображает, будто рассуждает сам с собой о чём-то, никто не принуждает ребенка к мыслительной деятельности, запоминанию, не определяет ни порядка, ни объема добываемых знаний и умений. Всё запоминается им само собой, произвольно. Это так называемый «институт стихийного обучения», в котором не происходит переутомления ребенка, так как он также произвольно, по мере наступления усталости, «отключается» сам. Свобода выбора позволяет ребенку осуществлять поиск информации, нужной ему, в соответствии со своими интересами и желанием. Постоянный переход у ребенка любого возраста в разных видах его жизнедеятельности неясных знаний в ясные, открытие им самостоятельно и под руководством взрослого в ясных знаниях неясности, в известном неизвестное — вот путь бесконечности познания, который открывается ему в «Доме радости» [3].

Поэтому процесс познания развивается как бы с двух сторон: *с одной* – организуется взрослым, в соответствии с нашей программой системных знаний о предметном мире и мире деятельности взрослого (включая и математическую, экологическую и другие стороны познаваемого мира), а *с другой* — происходит активное самопознание в любом виде самостоятельной деятельности, что приводит к формированию двух взаимосвязанных систем знаний: системы *системных знаний* (на уровне обобщенных представлений) и системы *систематизированных знаний*.

«Системными» – научными – знаниями владеет специально подготовленный воспитатель с высоким уровнем образования. Он содействует (на основе авторской технологии-сценария) овладению ребенком программным содержанием посредством целенаправленно организованного обучения в разных формах. Воспитатель использует также и общение в разные режимные моменты самообслуживания, и организацию наблюдения, и специальные формы обучения разным видам деятельности, которые могут быть усвоены только в процессе занятий (математические знания, грамматические явления, обобщенные способы конструирования, знания о социальных отношениях и др.).

«Систематизированные» (ассоциативные, ситуативные) знания и умения, как правило, открываются ребенку без специального обучения в повседневном общении с взрослыми и между собой, в играх, наблюдениях, во время слушания книг, радио, просмотра кинофильмов, телевизионных передач. Вместе с тем, со старшими дошкольниками в «Доме радости» проводится целенаправленная систематизация представлений на занятиях как фронтальных формах организации обучения (беседы, «посиделки», «философские игры» и др.). Благодаря разработанной авторской технологии-драматургии педагог готовит к ним индивидуально каждого воспитанника (с учетом его интересов) и ещё привлекает его родителей, раскрывая возможности их содействия ребёнку в познании новой области. В результате у детей возникают вопросы, отражающие уровень развития их предметного сознания и самосознания.

Важно специально подчеркнуть, что обе системы знаний не могут формироваться у дошкольника успешно через цикл занятий. Главный метод обогащения познавательного развития воспитанника как «старта» и «финиша» для философствования — это *содействие накоплению им опыта индивидуальным путем* в разнообразных видах деятельности. А на занятиях этот опыт, приобретаемый как самостоятельно, так и совместно с взрослым, под его руководством будет обобщаться и систематизироваться. Только при этом условии будут сохраняться и обогащаться развитие и саморазвитие каждого воспитанника как индивидуальности.

Обе системы знаний являются бесконечно развивающимися: включают две зоны — зону устойчивых, стабильных, проверяемых — *ясных* — знаний и зону знаний *неясных* — догадок, гипотез, глобального представления. Обе зоны знаний чрезвычайно важны, но, в соответствии с открытием Н.Н. Поддьякова, предпочтение в технологии «Дома радости» отдается второй зоне – зоне неясных знаний.

Зону неясных знаний можно сравнить с клумбой, в которой сеются семена разных растений, а их всхожесть и темп развития зависят от того, насколько взрослый сумеет поддержать самостоятельность познания воспитанников, особенно в процессе философствования ребёнка, начиная с младшей группы.

Список литературы:

1. Крылова Н.М. 2015. Детский сад – Дом радости: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ТЦ Сфера. 352 с.
2. Поддьяков Н.Н. 2013. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. М.: Обруч. 192 с.
3. Крылова Н.М. 2013. Вместо послесловия. Как реализуются открытия Н.Н. Поддьякова в практической организации жизни детей. Из опыта Программы «Детский сад – Дом радости» // Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. М.: Обруч. С. 179–190.

УЧЕНИЧЕСТВО КАК ПОЗИЦИЯ В НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ: РОЛЬ ВООБРАЖЕНИЯ В ЕЕ ОСВОЕНИИ

В.Т. Кудрявцев,
доктор психологических наук, профессор
завкафедрой теории и истории психологии
Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ

Д.И. Фаттахова,
аспирантка Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ

Вчерашнему дошкольнику в школе открывается не только перспектива овладения новой для него – учебной деятельностью. Главная проблема, которая возникает перед ним и всеми взрослыми – ответственными участниками его жизни (педагогами, родителями), – это проблема включения ребенка в новую социальную ситуацию развития (Л.С. Выготский). Учебная деятельность лишь задает, но не исчерпывает ее своеобразие. Ведь позиция ученика, которую предстоит занять ребенку, не ограничивается операционно-технической и даже мотивационной готовностью к овладению учебными предметами. Ученик – это особая «жизненная позиция» в возникшей, складывающейся, меняющейся социальной ситуации развития. Осмыслить ее с этой позиции гораздо труднее, чем освоить азы «школьных техник». Любая новая социальная ситуация развития, по сути своей – *проблемная*.

Ребенок – сам участник строительства своей новой социальной ситуации развития, которая не является чем-то готовым. Школьные знания (в основе которых лежат научные понятия о законах мира в отличие от житейских представлений о вещах, накапливаемых повседневно) и уклад школьной жизни – одинаково проблемны для ребенка. Школа как «образовательная среда», как «жизненное пространство» предполагает особую систему взаимоотношений детей и взрослых. В эту систему первоклассника приходится специально вводить, ее нормы не могут быть приняты им «по умолчанию». Уже сама по себе фигура учителя не является для ребенка «самоочевидной». Показать, «как делать», может любой взрослый в любом месте: для этого не нужна школа. Научить, «как делать», – только учитель, только в школе, куда и другие дети приходят именно за тем, чтобы вместе учиться, в то время, как повторять показанное можно и в «индивидуальном порядке». Переступив порог школы, взрослые и другие дети, даже знакомые, становятся в некотором смысле «другими». А главное – «другим» должен стать сам ребенок.

В воображении старшего дошкольника может быть увиден механизм включения ребенка в новую социальную ситуацию развития, которая характеризуют начало младшего школьного возраста. Новая социальная ситуация развития – это прежде всего новые формы общения ребенка со взрослым и другими детьми внутри новой ведущей деятельности – учебной, универсальной предпосылкой которой является развитое в дошкольном детстве воображение. Воображение рассматривается как условие развития общения в старшем дошкольном возрасте по ряду значимых показателей – сформированности социально-коммуникативных умений и коммуникативной компетенции, лежащих в основе «социального компонента» школьной готовности.

Repeated Reading - Early Childhood Literacy as an opportunity in preschool

Theme (11) Quality of preschool education: assessment and development

Should ECE Programmes be universally accessible and affordable to all?

Presenter **Dr. Elisabeth Mellgren,**

Department of Education Communication and Learning,

University of Gothenburg, Sweden,

elisabeth.mellgren@telia.com

Abstract

Research aims

The aim in this study is to support early literacy teaching in pre-school.

The issue for this study is repeated reading for one child three times over a period of four weeks, they do a simple documentation - make notes in an questionnaire(1), then they get professional support and continue with repeated reading in pre-school for one and the same child and make more reflective notes in an questionnaire (2).

In Sweden the curricula point out the pre-school to support every child and families to get experience of early literacy from an early age.

Relationship to previous research works

Studies like PISA and PIRLS point out those literacy skills as a key-factor for further learning.

Theoretical and conceptual framework

Theoretical framework for the recent study is work by: S., Brice Heath (1983); G., Kress (1997); M., Carr (2001); J., Langer (2005); K., Gustafsson and E., Mellgren (2005); E., Mellgren and K., Gustafsson (2009); E., Mellgren and I., Pramling Samuelsson (draft).

Paradigm, methodology and methods

The methodology and methods are an action research project. The pre-school-teachers take part in an in-service-training and make notations and documentations in an aim to improve their own practice.

Ethical Considerations

All participation is voluntary. Pre-school teachers study, parents and children in the recent have the opportunity to voluntarily deliver notations to this study.

Main finding or discussion

The result shows that preschool teachers express that through regular repeated reading for individual children the preschool can contribute to children's potential to become a reader.

Implications, practice or policy

Contribution to literacy teaching in preschool.

Keywords

Early Childhood Literacy, Early Childhood Education, Professional learning, Curricula,

Preliminary view on study on mathematics education in early childhood: A case of Republic of Srpska

Tamara Pribišev Beleslin
Aleksandra Hadžić

Faculty of Philosophy
University of Banja Luka
Bosnia-Herzegovina

Ключевые слова/Keywords:

Mathematics education in early childhood, research, methodological challenges, description, Republic of Srpska

Проблема/Problem. The aim of a paper is to present main framework of scientific research on mathematics education in early childhood in a pedagogical, as well as, in a social context of Republic of Srpska, starting from the actual professional challenges of its standardisation and a process of revision of preschool curriculum. Two main methodological issues will be discussed through the lens of child-friendliness (Qvortrup, 2005) and listening to young children (Clark, McQuail, & Moss, 2003; Clark, 2005). The first is a process of inquiring the five to six years old children's mathematical knowledge and development based on psychological as well methodical tradition of our preschool education but also in the light of new postulates of standardized fields of early mathematics. The focus of this study is to measure the differences between the children's knowledge within the short period, itself, but additionally, to determine the possible relationships between the efficiency of mathematics education within the comprehensive (prolong) and short preschool program which last for three months and three hours. Due to state of institutional early childhood education and care in Republic of Srpska where hardly up to 20% of children attend the preschool, the study includes children without any kind of systematic educational influence on children's development. The second issue will be presented as methodological challenges of a exploratory case study on the specific methodical and educational contexts where early mathematics education is carried out, in concrete educational groups of children. The aim is, through systematic observation of the educational process during the two months between the two tests, to identify and describe patterns of practice that appear in educational groups from the perspective of mathematical activities. This part of study is connected with previously one, but it serves as „prelude to a large social scientific study“ (Berg, 2001, p. 230), to a huge sample of preschool teachers throughout the public ECE institution within Republic of Srpska. As the paper is a preliminary discussion on ongoing scientific research project, it will present lessons learnt from field studies with children and preschool teachers within the quantitative and qualitative approach and mix-method research. Further, starting from the basic methodological postulate of respecting the children's and teachers' perspectives, some researchers' insights will be presented.

Список литературы/The list of references:

- Berg, B. 2001. *Qualitative research methods for the social sciences* (4th Ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Clark, A. 2005. 'Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives'. In A. Clark, Kjørholt and P. Moss (Eds.), *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29–49). Bristol: Policy Press.
- Clark, A., McQuail, S. & Moss, P. 2003. *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. Research Report RR445. London, UK: Department for Education and Skills.
- Qvortrup, J. 2005. *Studies in modern childhood: Society, agency, culture* (Ed.). Hampshire, UK: Palgrave MacMillan.

Effects of a Parent Coaching Program on Numeracy Guidance on Young Children's Early Numeracy and Literacy Skills

Sum Kwing Cheung,
Katrina May Dulay,
Catherine McBride

Hong Kong Baptist University, The
Chinese University of Hong Kong,
The Chinese University of Hong
Kong

Ключевые слова:

early numeracy skills, early literacy skills, parent coaching, young children, low-income families

Background and aims Before entering formal schooling, children from low-income families are at-risk of poorer numeracy competence (Jordan, Kaplan, Olu00e1h, & Locuniak, 2006). This happens somehow because their home environment is usually less conducive to early numeracy learning and their parents are not always competent in fostering their number sense (Starkey & Klein, 2008). Given that the quantity and quality of children's home numeracy experiences are highly associated with their numeracy competence (Kleemans, Peeters, Segers, & Verhoeven, 2016; Skwarchuk & LeFevre, 2015; Vandermaas-Peeler, Ferretti, & Loving, 2012), this study investigated the effectiveness of a coaching program for parents of low socioeconomic status on how to promote their young children's early numeracy skills via number card games. Moreover, as parents might learn some generic strategies on how to effectively guide young children's learning when being coached on numeracy guidance, this study also examined the extent to which the parent coaching program on numeracy guidance could benefit young children's non-mathematical vocabulary. **Methods** Data were collected from 428 three- to five-year-old children and their parents from low-income communities in Cebu City, the Philippines. During the 12-week intervention period, the participating parents either received coaching on numeracy guidance or dialogic reading three times a week in their home, or no coaching. The participating children were pre- and post-tested on their early numeracy (including numeral identification, object counting, rote counting, identification of missing numbers in number sequences, and numerical magnitude comparison) and literacy skills (including receptive vocabulary, expressive vocabulary related to the books read, and expressive vocabulary not related to the books read). Analyses of covariance (ANCOVAs) were performed to examine whether children from the three conditions differed in their post-test scores on the five measures of early numeracy skills and the three measures of early literacy skills, with children's age, parents' educational level, parents' income, and children's pre-test score on the respective early numeracy or literacy measure being entered as covariates. **Results** Children whose parents received coaching on numeracy guidance performed significantly better on all five numeracy measures than children from the other two groups, whereas children whose parents received coaching on dialogic reading and children whose parents received no coaching did not differ in their performance on the numeracy measures. Meanwhile, though children whose parents received coaching on dialogic reading performed significantly better on the book-related expressive vocabulary measure than children from the other two groups, the three groups of children did not differ in their performance on the measure of non-book-related expressive vocabulary. Surprisingly, children whose parents received coaching on numeracy guidance performed significantly better on the receptive vocabulary measure than children whose parents received no coaching, whereas the performance of children whose parents received coaching on dialogic reading on the receptive vocabulary measure was similar to that of children from the other two groups. **Conclusion** Parents play a crucial role in children's early numeracy learning. Therefore, it is useful to provide coaching for parents, especially those of low socioeconomic status, on numeracy guidance strategies. Indeed, from coaching programs of this kind, parents can learn not only how to offer more stimulating home numeracy activities, but also how to interact with their children in more effective ways, which might in turn also help promote some aspects of children's vocabulary development.

Список литературы:

Jordan, N.C. Kaplan, D. Olu00e1h, L.N. & Locuniak, M.N. 2006. Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematical difficulties, in *Child Development* 77/1, 153-175. Kleemans, T. Peeters, M. Segers, E. & Verhoeven, L. 2012. Child and home predictors of early numeracy skills in kindergarten, in *Early Childhood Research Quarterly* 27/3, 471-477. Skwarchuk, S. L. & LeFevre, J. 2015. The role of the home environment in children's early numeracy development: A Canadian perspective, in B. Perry, A. MacDonald & A. Gervasoni (eds.) *Mathematics and transition to school: International perspectives*, 103-117. Singapore. Starkey, P. & Klein, A. 2008. Sociocultural influences on young children's mathematical knowledge, in O.N. Saracho & B. Spodek (eds.) *Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education*, 253-276. Charlotte, NC. Vandermaas-Peeler, M. Ferretti, L. & Loving, S. (2012). Playing The Ladybug Game: parent guidance of young children's numeracy activities, in *Early Child Development and Care* 182/10, 1289-1307.

К проблеме выявления одаренности у детей младшего возраста

Богоявленская Диана Борисовна,
Богоявленская Мария Евгеньевна,
Жукова Елена Сергеевна

ФГБНУ "Психологический
институт РАО", г. Москва;
ФГБНУ "Институт детства, семьи
и воспитания РАО", г. Москва

Ключевые слова:

одаренность, интеллект, обучаемость, методы диагностики, познавательная направленность

Аннотация: целью работы было выявление возможностей и ограничений тестовых форм диагностики одаренности. Проведен сопоставительный эксперимент по методу «Креативное поле» и тесту «Цветные матрицы» Равена на 103 дошкольниках и младших школьниках.

Результат исследования ставит под сомнение валидность методов интеллектуального тестирования для выявления и прогноза развития детской одаренности. Актуальность выявления и сопровождения одаренных детей стремительно нарастает в последние четверть века. Это определяет как первоочередную задачу определение критериев эффективности современных форм раннего выявления детей с общей одаренностью.

Целью данного исследования было определение возможностей и ограничений тестовых форм диагностики одаренности, поскольку одним из доминирующих методов в данной области выступает психологическое тестирование.

Природа одаренности: Вместе с тем, выявление одаренности с новой силой ставит перед нами проблему понимания ее природы, что напрямую определяет выбор теста. Нами теоретически и методически реализовано понимание творчества и одаренности эмпирически усмотренное праотцом данной проблематики Ф.Гальтоном. Творческие способности (его высшую форму - гениальность), по его мнению, обеспечивают три фактора: высокий интеллект, личностные и мотивационные факторы, а так же выносливость. Именно интеграция этих качеств обеспечивает как отличительную черту одаренного человека приверженность делу и как следствие творчество [Гальтон Ф., 1865].

В авторском методе «Креативное поле» нам удается диагностировать эту «приверженность делу» как увлеченность выполняемой деятельностью. При этом мы фиксируем не только успешность ее выполнения, но и ее развитие, что ведет к открытию новых закономерностей, т.е. творчеству. Понятие творчества мы раскрываем через данный феномен – развития деятельности по своей инициативе [Богоявленская Д.Б. 1971, 2009, 2013]. Исследования в течение 40 лет показали, что к развитию принятой деятельности способны люди с нормальным развитием интеллекта и доминированием познавательной мотивацией в структуре личности. Испытуемых, открывающих новые закономерности, мы относим к эвристическому уровню, а тех, кто остается в рамках только выполнения (даже блестящего) предъявляемых задач, мы относим к стимульно-продуктивному уровню. Они продуктивны, поскольку овладевают новой деятельностью, но их деятельность всегда стимулирована извне.

Методы: С целью определения возможностей и ограничений тестовых форм диагностики одаренности нами в 2014-2015гг. проведен сопоставительный эксперимент по «Цветным матрицам» Дж. Равена (3-м сериям) и методике «Звери в цирке», детской модификации «Креативного поля» на 103 детях 6-9 лет. Эксперимент на 50 дошкольниках и 53 младших школьниках проводился на базе ГБОУ г. Москвы Центра образования «Школа здоровья» № 1679 г. Москвы и на базе детского сада ГБОУ Школа № 166 сп. №5.

Анализ данных проводился с помощью программ IBM SPSS Statistics 22 с применением коэффициента непараметрической двухсторонней корреляции Спирмена. В выборке дошкольников на эвристический уровень вышли только 2 ребенка с разным уровнем развития интеллекта. При этом выделяется группа детей с явно выраженной познавательной направленностью, однако возрастные особенности развития интеллекта не позволяют им выйти на обобщение наблюдаемых закономерностей. Наличие высоких данных у этой группы детей по тесту Равена наблюдаются и в группе детей, не проявивших познавательной мотивации.

Данные проведенного нами ранее шестилетнего лонгитюда указывают на то, что дети с доминированием познавательной направленности в дошкольном возрасте, в школьном выходят на эвристический уровень. В выборке второклассников на эвристический уровень выходят уже 10 детей. Корреляционный анализ по этой выборке выявил связь общего балла по тесту Дж. Равена с параметрами, характеризующими обучаемость, т.е. с данными этапа овладения деятельностью: с временем решения задачи ($r=0.391$ при $p=0,01$), с рационализацией способа действия ($r=0,284$ при $p=0,05$). Однако низкие показатели указывают на то, что фактор интеллекта не является решающим в выходе на творческий уровень. Следует также отметить, что дети, проявившие высокий уровень интеллектуального развития по тесту Равена и высокую обучаемость в «Креативном поле», наблюдаются нами как на эвристическом, так и на стимульно-продуктивном, когда ребенок ориентирован только на выполнение предъявленного задания.

Вывод: На основе полученных данных мы не можем ориентироваться на результаты теста Равена как показателя одаренности. Фактор интеллекта необходим для овладения деятельностью, но проявление одаренности как выхода на творческий уровень возможен лишь при доминировании в структуре личности познавательной мотивации, что ставит под сомнение валидность методов интеллектуального тестирования для выявления и прогноза развития детской одаренности.

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. 1971. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вop. Психол. № 1. с.144-146.
2. Богоявленская Д.Б. 2009. Психология творческих способностей. Монография. Самара: ИД «Федоров». 24 п.л.
3. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. 2013. Одаренность: понятие и диагностика. Монография. М: Развитие личности. 17,5 п.л.
4. Жукова Е.С. 2005. Исследование развития творческих способностей в дошкольном и младшем школьном возрасте //Ежегодник РПО. Спец. выпуск. Том 2. Москва. с.88-97.
5. Bogoyavlenskaya D. 2013. Nature of changes in creativity scores in preschool and junior schoolchildren / D. Bogoyavlenskaya. // Procedia - Social and Behavioral Sciences, pp. 358-362.
6. Web of Science Galton F. 1865. Hereditary Talent and Character // MacMillan's Magazin. vol.XII Court H. (2000, updated 2004). Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Section 3: The Standard Progressive Matrices. San Antonio, TX: Harcourt Assessment

Child's communicative competence prior to compulsory education as a factor affecting school readiness

Provázková Stolinská Dominika,
Palacký University in Olomouc

Ключевые слова:

Czech education, inclusion, preschool education, communication skills, children with special educational needs.

This paper focuses on the issue of transformation of Czech education with a focus on the steps leading to the integration (and subsequent inclusion) of children with special educational needs into mainstream schools. On the basis of the criteria achieved level of communicative competence of preschool age child it present its readiness to compulsory education, outlining the specifics of work with selected categories of children's special needs and on the basis of research underlines the current readiness of teachers to work with these children and not the status of the child in the classroom. The intention of this paper is to highlight the risks that can be prepared in an environment of inclusion of the Czech education combined.

Список литературы:

- Bartoňová, M. a M. Vítková (2013) Education of Pupils with Special Educational Needs VII. Brno: Paido.
- Brüning, L. a T. Saum (2006) Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. NDS Verlagsgesellschaft.
- Co se změnilo v českém školství. (2009) Praha: ÚIV.
- Grootings, P. a J. Kalous (1997) Od pilotních škol k reformní strategii. Praha: Nakladatelství Fragment.
- Heimlich, U. a J. Kahlert (2012) Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalous, J. a A. Veselý (2006) Vzdělávací politika v globálním kontextu. Praha: Karolinum.
- Kratochvílová, J. a J. Havel (2012) Index for Inclusion in the Czech Primary Schools. Teachers Self-Evaluation in Primary Schools. Research. Brno: MU.
- MŠMT(2001) Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR. 1. verze. Národní vzdělávací fond. Školská soustava ČR. (2003) Praha: MŠMT.
- Pitnerová, P. a E. V. Maxová (2014) Inkluzivní škola pro efektivní vzdělávání všech žáků. In Pipeková, J., Vítková, M. et al. From School Inclusion to Social Inclusion and Participation in Society. Brno: MU.
- Pol, M. (2007) Škola v proměnách. Brno: MU.
- Průcha, J. (2009) Moderní pedagogika, Praha: Portál.
- Reforma školství v České republice. (2006) Praha: Varianty; Člověk v tísni.
- Spilková, V., et al. (2005) Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál.
- Stolinská, D. (2012) Interakce učitel-žák v proměnách primárního vzdělávání (disertační práce). Olomouc: UP.
- Učení je skryté bohatství : Zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století". (1997) Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství.
- Vítek, J. a M. Vítková (2010) Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění. Brno: Paido.
- Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989. (2009) [online] Dostupný z WWW: <www.msmt.cz/file/8254_1_1/>.

NEPSY-II как инструмент изучения регуляторных функций дошкольников в России¹

Веракса А.Н., Кадурина Д.А., Мартыненко М.Н., Якупова В.А. (МГУ имени М.В.Ломоносова, Россия)

Аннотация: исследование было посвящено изучению регуляторных функций у детей дошкольного возраста, посещающих детские сады в двух странах (Румынии и России).

Цель исследования: апробация субтестов батареи психоневрологических тестов NEPSY (Коркман и др., 1998, 2007) и определение возможностей их применения российскими специалистами.

Материалы и методы: для диагностики компонентов произвольного поведения мы использовали субтесты NEPSY. В качестве теоретико-методологического основания в нашем исследовании принят нейропсихологический подход А.Р. Лурии (1973), который интенсивно использовался при разработке психоневрологических тестов NEPSY.

В исследовании были использованы субтесты трех функциональных направлений из шести, представленных в батарее NEPSY: социальное развитие; обучаемость и память; внимание и произвольность.

Процедура: исследование было проведено на базе двух государственных детских садов в Румынии и России. Нами были подобраны детские сады, максимально идентичные с точки зрения содержания образовательных программ и режима пребывания. В исследовании приняло участие 143 ребенка, каждый из которых был протестирован индивидуально. С каждым ребенком было проведено 2 встречи по 25 - 35 минут.

Результаты: полученные данные позволяют сделать вывод, что компоненты регуляторных функций имеют негетерогенную природу. Испытуемые в обеих странах продемонстрировали значимые различия в успешности выполнения тестов, направленных на диагностику торможения реакций и произвольность внимания.

Таким образом, мы можем сделать вывод, о том, что субтесты NEPSY позволяют достигнуть высокой степени дифференциации представлений о состоянии регуляторных функций даже на ранних этапах их развития. Степень дифференциации диагностических целей представленных в NEPSY тестов позволяет исследователю отличить такие схожие субкомпоненты регуляторных функций, как торможение, переключаемость и произвольность внимания, а также проследить связь между ними.

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ №16-18-00073

Также, одним из преимуществ тестов NEPSY является предельная точность инструкций и указаний по организации диагностических процедур по каждому из тестов. Таким образом, обеспечивается высокая степень объективности исследования.

Сложность в использовании тестов NEPSY, безусловно, представляет собой необходимость оплаты дорогостоящих материалов и обучения диагностов. Организация релевантной диагностической процедуры требует от диагноста использования оригинальных стимульных материалов и соблюдения множества тонких условий и методических указаний.

Кроме того, существуют сложности в интерпретации получаемых данных, поскольку NEPSY не является стандартизированным диагностическим инструментом в России.

Pattern sense in early childhood

1 Preliminary remarks

An essential function of mathematical education in early childhood consists in developing joy, curiosity and interest in mathematical activities and questions.

Currently there are trends to shift contents, for example calculate, more and more at school in the area of the kindergarten. We think, this is a counterproductive way. Rather it is suitable, that children collect in productive learning surroundings a lot of experiences and develop their conditions for later learning at school. Among the rest, such conditions are the knowledge of colours, forms, spatial relations as well as the ability to perceive this, to describe this and to explain this. Essential conditions for successful learning are also so-called cognitive abilities and supporting functions as for example the perception, the imagination, the memory and also the abilities in analysing, in the comparison, in abstracting, in generalising and in concretising.

The area of pattern is under these aspects suitable very well for the learning in the kindergarten as well as in the primary school. At the work with patterns children can use their wide experiences with the life reality. Children recognise from the toddler age regularities like the rhythm of day and night, the rhythm of the seasons and varied action patterns. They collect varied experiences to ornaments, to parquets, to the symmetry and to patterns in general. They perceive ornaments and parquets, lay, draw or stamp ornaments and parquets. If children built or parquet with building blocks, they create unconsciously often symmetrical or almost symmetrical objects. In view of the formal side of the mathematical education the work with patterns is motivating. Moreover, she contributes to the development more in general of mental abilities. Children analyse, compare, abstract, generalise and concretise, grasp patterns and apply patterns. The work on patterns offers not least many opportunities for discoveries, many occasions for communicating.

2 Thoughts about the contents of the concept “Pattern”

Who hears the concept Pattern, thinks at first mostly of only visually discernible geometrical patterns, of ornaments or parquets. These patterns are only a small part of that what the concept „Pattern“ encloses, which is closely connected with our life. Who perceives things, always looks regularities and pattern, because the orientation towards regularities allows an effectual solution of every kind of problems. Not every problem must be solved completely anew, because successful ways for solving are tested over and over again, used and optimised if it is necessary. This concerns nearly all areas of our life. There are design patterns in the architecture, design patterns in the informatics, there are human action patterns and so on. Over and over again just recognising and using of regularities makes easier our work and our life. Patterns help us organize and make sense of our world.

Very appropriately the mathematician, architect and designer Christopher Alexander (1977) explains the concept „pattern“: „A pattern describes a problem which occurs over and over in our environment, and then describes the core of the solution to that problem.“

It is clear that the abilities for recognising and using of patterns matter from early childhood and should be developed.

3 Preschool children`s pattern sense and its development

The study of patterns is an important component not only of mathematical experiences in the early childhood. Patterns can be recognized, extended and created in activities, pictures, words (verbal-symbolic), symbols (nonverbal-symbolic). Children can analyse, compare and find one pattern in many different forms.

It is known that children from the early childhood develop a number sense. Because the study of and the work with patterns is very important, it is interesting whether children develop a „pattern sense“ in similar manner.

The talk presents investigations to the answer of this question. Firstly we discussed components of the pattern sense. In a video-study we analysed whether children disposed in the preschool area of these components of the pattern sense. We will present the results of this study. Finally suggestions should be given how the children pattern sense can be developed.

References

- Alexander, C. (1977). A pattern language. - Towns, Buildings, Construction. - New York: Oxford University Press
- Bruner, J. (1960). The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Dehaene, S. (1999). The number sense. New York
- Eichler, K.-P. (2016). Muster als attraktive Herausforderungen für alle Kinder. Bad Salzdetfurth (i.P.)
- Howden, H. (1989). Teaching number sense. Arithmetic Teacher, 36(6), 6-11.
- Peters, S. (2010). Zum Musterverständnis von Kindern im Elementarbereich - dargestellt am Beispiel der Arbeit mit Bandornamenten. Stuttgart.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2001). Principles and Standards for School Mathematics. Content Standards and Grade Level Expectations. In: Van de Walle, J. A. (Ed.): Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally. New York/Boston: Allyn & Bacon, Appendix A (4. Ed.)

Моделирование как средство формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста

Комардина Татьяна Владимировна,
Чигина Ольга Алексеевна,
Торопынина Галина Викторовна

СП - д/с "Сказка" ГБОУ СОШ №
1 п. г. т. Суходол муниципального
района Сергиевский Самарской
области

Ключевые слова:

математическое моделирование, конструирование, пространственные представления, геометрические фигуры, схемы, графическая модель

В данной статье мы хотим познакомить коллег с системой работы по математическому моделированию в дошкольной образовательной организации. Разработке обновленных средств формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста способствовало одно из основных направлений развития системы образования РФ - реализация Концепции развития математического образования. Реализуя деятельностный подход в нашем детском саду, пришли к выводу, что математическое моделирование помогает ребёнку при использовании предметных, графических и мысленных моделей в активной форме овладевать необходимыми практическими умениями и навыками.

Для разработки системы формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста была поставлена цель: изучение и анализ эффективности использования метода моделирования в процессе формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста.

В основе системы положена интеграция образовательных областей, которая позволяет расширять математические представления у детей через различные виды деятельности в целостном восприятии окружающего. В работе используются все виды моделирования: предметное моделирование, предметно-схематическое моделирование, плоскостное моделирование.

Стержнем системы является создание развивающей предметно-пространственной среды, включающую различные виды моделей, символического материала, предметов-заместителей. Такая среда побуждает, направляет, развивает познавательную активность у детей дошкольного возраста, стимулирует их самостоятельность и инициативу. Педагоги разработали авторские электронные дидактические игры и средства по формированию элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста, основным из которых является многофункциональное дидактическое пособие «Математический круг». В основе его используются 2-3 круга (в зависимости от сложности задания) разного диаметра с количеством секторов от 2 до 8. Содержание заданий связано с моделированием: "составь задачу", "из каких геометрических фигур состоит картинка", "назови соседей" и др.

Для достижения поставленных в образовательной программе задач формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста при организации различных видов детской деятельности необходимо широко использовать игровые наборы: палочки Кюизенера, блоки Дьенеша, Колумбово яйцо, квадрат Воскобовича др. Все названные средства можно использовать, добавляя задания, связанные с моделированием: «сложи фигурку по памяти, по схеме, словесному руководству», «разбери готовую фигуру и попробуй зарисовать схему ее моделирования», «попробуй создать свою новую фигуру».

В младшем дошкольном возрасте осуществляется идентификация частей модели с сенсорными эталонами ("Составь целое из частей", "Сложи орнамент"). Хорошо себя зарекомендовали игры "Мозаика из пробок", "Бусы для матрешки" и др., сущность которых заключается в том, что

дети по заданным педагогам моделям выполняют задания: "выложи рисунок по своему замыслу", "придумай узор для платья", "выложи неваляшку(бабочку, мячик и др.) по заданной модели".

В среднем дошкольном возрасте на первом этапе практическое использование моделей способствует накоплению у детей опыта по определению свойств и отношений предметов и их замещению. На данном этапе используем игры «Составь из частей целое», «Отгадай-ка», «Шкатулка свойств», «Кладоискатели», «Какая крона у дерева?». На втором этапе дети учатся сравнивать, сопоставлять реальные предметы с моделью, устанавливать измерительные отношения. Детям предлагаются игры: «Заколдованная фотография (картина)», «Волшебный экран», «Любознйки», «Размести гостей» и др. Для повышения детского интереса, самостоятельности и расширения спектра математических действий детей используются свойства моделей: наглядность, деление модели на составные части, наличие элементов-заместителей. На третьем этапе дети учатся использовать модель совместно со взрослыми и затем самостоятельно. В ходе этой деятельности ребята учатся обобщать, выделять общее-различное, упорядочивать, группировать предметы и схематизировать представления. Детям предлагаются игры «Найди общее», «Похожи — не похожи», «Чья семейка» и т.п. Математические игры повышают интерес к математическим действиям, т.к они носят занимательный характер и предполагают несколько участников игры.

На первом этапе в старшем дошкольном возрасте дети знакомятся со смыслом арифметических действий на основе оперирования множествами предметов. На втором этапе - используют математические знаки и символы (на основе оперирования множествами предметов выбирают действия и составляют математические выражения). На третьем этапе обучаем детей простейшим приемам арифметических вычислений. Обучение способам решения задач (выбор действий, вычисление результата) происходит на четвертом этапе.

Данная работа осуществляется во взаимосвязи с родителями: конкурсы творческих семейных работ «Шишка - оживи», «Геометрическая сказка», «Математический калейдоскоп» и др.; детско-родительские проекты и акции «Любимые числа нашей семьи», «Математические игры на асфальте», «Что за чудо эти шашки», и др.; совместные праздники и развлечения («Путешествие в Цифроград», «Логоматематика», «В шахматы играем – ум развиваем»); совместное участие в изготовлении костюмов, в создании развивающей среды; цикл выставок «С математикой мы дружим всей семьей» (поддержка семейных традиций); информирование о жизни детского сада через сайт; памятки, буклеты, информационные стенды, консультации для родителей; фоторепортажи, стенгазеты; мастер-классы и т.д.

Главной составляющей системы является координация взаимодействия педагогов детского сада по следующим направлениям: 1) анализ профессиональных затруднений педагогов в использовании моделирования как средства формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста; 2) разработка перспективных планов работы и алгоритмов использования различных видов моделирования как средства формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста; 3) интеграция показательного опыта и координация действий педагогов при освоении реализации программного материала на всех этапах деятельности в режиме работы детского сада.

С целью повышения мастерства и квалификации педагогов, развитие их творческого потенциала ведущую роль отводим интерактивным формам: экспресс-опрос, мозговой штурм, деловые игры. Так же проводим консультирование, творческие часы, КВН, выставка литературы; педсоветы, творческие гостиные, мастерские, мастер-классы, изучение опыта работы педагогов района, округа, региона по ФЭМП.

Работая по данной системе педагоги выявили, что метод моделирования, соответствующая наглядно-образному характеру мышления дошкольника, является одним из эффективных средств формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста.

Использование моделирования позволяет:

- сделать доступными для понимания ребенка связи между предметами и явлениями;

- расширить возможности ребенка в ознакомлении со свойствами и качествами предметов в их взаимосвязи;

- повысить математическую грамотность.

Таким образом, использование метода моделирования открывает перед педагогом занимательный и эффективный путь формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста, развития их познавательной активности.

Список литературы:

- *Никитин Б. П.* 1990 г. Что такое развивающие игры // Ступеньки творчества или развивающие игры/ Под ред. Б. П. Никитина. Москва. 160.
- *Математическое развитие дошкольников. Современные направления/ Под ред. Г. А. Репиной.* Москва. 128.
- *Михайлова З. А.* 1990 г. Использование занимательного материала на занятиях по математике //Игровые занимательные задачи для дошкольников/ Под ред. З. А. Михайловой. Москва. 94.

Развитие эмоционального интеллекта у детей среднего дошкольного возраста

Мартыненко Маргарита Николаевна

МГУ им. М.В. Ломоносова,
Москва

Ключевые слова:

Эмоциональный интеллект, эмоциональная информация, распознавание эмоций, понимание эмоций, произвольность

Введение. Эмоции мощным образом влияют на познавательную мотивацию и познавательные процессы ребенка дошкольного возраста. Поведение также основано на базе эмоционального состояния ребенка, именно оно определяет направленность внимания ребенка, восприятие окружающего мира и мышление. В условиях современного мира, эмоционально-личностная сфера детской психики остается за пределами внимания взрослых.

Нами был изучен конструкт эмоционального интеллекта в сознании индивида и возможность его целенаправленного развития у детей среднего дошкольного возраста. Были рассмотрены основные теоретические модели эмоционального интеллекта: модель Дж. Майера и П. Саловея, модель Бар-Она, модель Сергиенко Е.А. и Лебедевой Е.И. Выделены основные компоненты эмоционального интеллекта: восприятие индивидом эмоциональной информации, ее анализ и оперирование ей.

Цель исследования. Разработать специализированный курс занятий, предназначенных для развития эмоционального интеллекта у детей среднего дошкольного возраста и измерить его эффективность.

Гипотеза исследования. При проведении психолого-педагогических занятий, направленных на развитие таких компонентов эмоционального интеллекта как восприятие, анализ и оперирование эмоциональной информацией, у детей повышаются показатели уровня развития эмоционального интеллекта.

Материалы и методы. В построении эмпирического исследования основным методом, выбранным нами для проверки поставленных гипотез, мы выбрали экспериментально-генетический метод, который отличается от других активной управляющей позицией экспериментатора. Экспериментально-генетический метод позволяет экспериментатору активно воздействовать на участников исследования с целью развития у них определенных знаний, навыков или умений.

Эмпирическая часть исследования заключалась в проведении формирующего эксперимента, направленного на развитие процессов восприятия, анализа и оперирования эмоциональной информацией у детей среднего дошкольного возраста.

В исследовании приняли участие 60 детей. Из которых, 28 – мальчики; 32 – девочки.

На первом этапе была проведена диагностика уровня развития психических процессов у каждого ребенка. По результатам проведения методик дети были разделены на две подгруппы: в каждой группе оказалось равное количество детей с высокими, средними и низкими результатами, а также по два ребенка с низкими показателями интеллектуального развития и низкими показателями произвольности.

На втором этапе участникам экспериментальной группы предлагалось 6 занятий, направленных на развитие восприятия эмоциональной информации, ее анализа и оперирования ей.

На третьем этапе была произведена повторная процедура диагностики. Используя в исследовании методики были направлены непосредственно на измерение и оценку показателей

развития эмоционального интеллекта.

Для определения уровня развития эмоционального интеллекта у участников формирующего эксперимента нами были проведены следующие методики:

1. Emotional comprehensive (из сборника психоневрологических тестов NEPSY Copyright © 2007 by Harcourt Assessment, Inc. All rights reserved);
2. Affect recognition (из сборника психоневрологических тестов NEPSY Copyright © 2007 by Harcourt Assessment, Inc. All rights reserved);
3. The theory of mind (из сборника психоневрологических тестов NEPSY Copyright © 2007 by Harcourt Assessment, Inc. All rights reserved).

Результаты. По итогам сравнительного статистического анализа результатов прохождения детьми пре- и пост-диагностических процедур гипотеза исследования была подтверждена. У детей, прошедших данный курс обучения, увеличились показатели успешности выполнения задач, требующих от ребенка восприятия, анализа и оперирования информацией об эмоциональных состояниях. Эти процессы, согласно большинству существующих в современной психологии теорий, являют собой базовые компоненты эмоционального интеллекта. Осуществление данных процессов в сознании индивида необходимо для успешного решения им когнитивно-эмоциональных задач.

В процессе эмпирического исследования также обнаружилась побочная переменная, сдерживающая эффективность проведения данного курса. Ей является низкая произвольность, как свойство психики воспитанников. Возможно, в случае низкого показателя произвольности у ребенка, нужно производить ряд мероприятий, направленных прежде всего на развитие у него способности к саморегуляции, поскольку это является первостепенной задачей. А затем включать детей в процесс группового обучения.

Обнаруженная нами связь развития эмоционального интеллекта с уровнем произвольности ребенка также косвенно указывает на ценность воспитания у ребенка умений обращаться со своими эмоциями и произвольно организовывать свое поведение.

Список литературы:

1. Mayer J.D. A field guide to emotional intelligence // Ciarrochi J.P., Forgas J.P., Mayer J.D. (eds). Emotional intelligence in everyday life. Philadelphia, P.A.: Psychology Press, 2001. P. 3—24.
2. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопр. психол. № 1. 1995. С. 111—129.
3. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. — СПб.: Питер, 2001. — 384 с: ил.)
4. Дружинин В.Н. Метафорические модели интеллекта // Психол. журн. 1999. Т. 20. № 6. С. 44—52.
5. Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций.
6. Лобанов А.П., Коптева С.И., Ткачук О.А. Интеллект и личностный рост: Учеб. пособ. Мн.: БГПУ, 2002.
7. Плужников И. В. Нарушения эмоционального интеллекта при расстройствах аффективного спектра и шизофрении // Вестник Томского государственного ун-та. Сер. Психология. 2009. №329. С. 211-213. Плужников И. В. Эмоциональный интеллект при аффективных расстройствах: Автореф. дис.... канд. психол. наук. М: МГУ, 2010.
8. Психология эмоционального мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 123—129.; 126].
9. Робертс Р. Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсинд В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2004. Т. 1. №4. С. 3-26. Русалов В.М. Формально-динамические свойства индивидуальности человека (темперамент). Краткая теория и методы измерения для различных возрастных групп. Методическое пособие. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.

10. *Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А.* Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Института психологии РАН», 2009.
11. *Сергиенко Е.А.* Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон, науч. журн. 2009. №5 (7). <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.04.2010 г).
12. *Тхостов А.Ш., Колымба И.Г.* Феноменология эмоциональных явлений // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1999. № 2
13. *Тхостов А.Ш., Колымба И.Г., Яковлева Е.Л.* Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. 1997. № 4
14. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб: Питер, 2002.

Типы конкурентного поведения старших дошкольников и младших школьников в условиях соревновательной игры

*Чеснокова Ольга Борисовна
Доцент кафедры возрастной психологии и
психологии развития факультета психологии
МГУ имени М.В. Ломоносова
г.Москва, Российская Федерация
olgach1234@googlemail.com
Тарасова Кристина Сергеевна
Научный сотрудник кафедры методологии
психологии факультета психологии
МГУ имени М.В. Ломоносова
г.Москва, Российская Федерация
christinap@bk.ru*

Введение

Начиная с дошкольного возраста, ребенок неизбежно попадает в ситуацию соревнования и оценочного взаимодействия на основе внешних стандартов в рамках тех деятельностей, в которых он может не чувствовать себя компетентным, но и от выполнения которых он порой не может отказаться. В процессе подготовки к школе дошкольники усваивают относительную ценность своих достижений, поскольку в школе с первых дней предметом социального сравнения и конкурентной борьбы являются учебные способности и академические достижения [4]. Кроме того, дети участвуют в различных соревнованиях за пределами школы, посещая разнообразные секции и кружки.

Являясь ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, и в младшем школьном возрасте игра остается важной частью жизни детей [1]. Соревновательные типы игры становятся все более популярными среди младших школьников, позволяя сравнить различные внеакадемические способности и определить свое место в иерархии межличностных отношений [2]. Однако развивающий потенциал соревновательных игр и стратегии поведения детей в конкурентном взаимодействии изучены пока недостаточно.

Материалы и методы

В качестве основного методического инструментария использовалась авторская методика диагностики конкурентного поведения младших школьников в условиях соревновательной игры.

Первый (вводный) игровой этап не является диагностическим и нацелен на вхождение в соревновательную игровую ситуацию, создание соревновательной мотивации и снятие тревожности. В качестве такой игры используется настольная игра в футбол. В игровой коробке устанавливаются ворота. Для управления игровым мячом каждому участнику предлагается трубочка, в которую необходимо дуть для того, чтобы попасть в ворота соперника, одновременно защищая собственные ворота.

Основной этап игры представляет собой модифицированную методику И. Джоржиу, К.Беччо, С. Кловер и У. Кастьело [3] с использованием кубиков Никитина.

Детям раздаются образцы рисунков, которые им необходимо собрать из заданного количества кубиков (два или четыре) в горизонтальной или вертикальной ориентации при кооперативной и соревновательной инструкции. В ходе выполнения дети должны сидеть за столом друг напротив друга, у каждого из них имеется половина кубиков, необходимых для образования рисунка. В соответствии с введенными правилами перед ними посередине располагается лист картона – игровое поле, с изображением срединной линии, по которой дети должны выкладывать кубики.

На *заключительном* этапе детям задаются вопросы, кто из них победил и какой из вариантов игры они хотели бы повторить еще раз. Обсуждение и результат фиксируются.

До начала исследования и после каждому ребенку задается вопрос о его настроении, и для ответа предлагается выбрать пиктограмму, отражающую его состояние: «хорошо», «нормально», «плохо».

Поведенческие и эмоциональные проявления ребенка оценивались по заранее выделенным критериям по шкале от 1 до 5 в зависимости от силы выраженности параметра.

В апробации методики проводилась при участии 203 детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (110 девочек и 93 мальчика). Средний возраст детей составляет 7,8 лет.

Результаты

В ходе проведения исследования и наблюдения за игровым соревновательным взаимодействием детей мы выделили группы детей, которые реализуют продуктивную стратегию конкурентного поведения, и которые испытывают определенные трудности в ситуациях соревновательной игры. Последние могут проявлять тревожно-неуверенный или агрессивно-нетерпеливый типы конкурентного поведения. В таблице представлено распределение детей по выделенным группам.

Табл. 1. Распределения участников по группам, согласно типу конкурентного поведения в условиях соревновательной игры (в процентах)

	Всего (%)
Дети готовые к соревнованию	47,8
Дети, не готовые к соревнованию (тревожно-неуверенные)	24,1
Дети, не готовые к соревнованию (агрессивно-нетерпеливые)	28,1

Наблюдение за участниками исследования позволило нам описать особенности игрового взаимодействия детей и выделить типы конкурентного поведения детей в условиях соревновательной игры.

Дети, реализующие оптимальный тип конкурентного поведения, отличаются высокой ориентацией на задачу, значительно превосходящей стремление к достижению личностного доминирования над соперником. У них позитивный эмоциональный фон, высокая и богатая эмоциональная выразительность. Они соблюдают правила игры даже в ситуации высокого эмоционального накала и наличия возможности нарушить правила, способны, ориентируясь на изменяющиеся условия игрового процесса, гибко менять свои коммуникативные и конкурентные стратегии. Проявляют высокую эмпатию по отношению к партнеру, с уважением относятся к его переживаниям и проявляют терпение. Дети этой группы могут брать на себя функции лидера и руководить общими процессами в ходе игры, они адекватно оценивают исход соревновательной игры. Одинаково радуются возможности поиграть как в кооперативные, так и в соревновательные игры, предпочтения носят скорее личностный, чем типовой характер. Дети, реализующий эффективный тип конкурентного поведения, успешны в соревновании, к проигрышам относятся как к частным эпизодам, не отражающимся на общем ощущение собственной компетентности.

Дети, реализующие тревожно-неуверенный тип конкурентного поведения, склонны ориентироваться на данную им задачу, а не на личностное доминирование. Они способны гибко согласовывать и координировать игровое поведение с изменениями в ситуации соревновательной игры и действиями партнера, но делают это несколько

медленнее, чем дети из группы продуктивного типа конкурентного поведения. Дети этой группы досконально соблюдают правила игры, способны долго и терпеливо ждать, пока товарищ справится со своим заданием, но редко предлагают ему свою помощь. Эмоциональный фон у них сниженный, эмоциональная выразительность крайне сдержанная и бедная. Соревновательная мотивация низкая, дети этой группы стараются избегать участия в соревновательных видах деятельности. Они высоко ценят возможность сохранения благополучных отношений с партнером, ценность выигрыша, однако, для них выше, чем для детей из первой группы. Дети этой группы способны адекватно оценить исход игры, но часто колеблются при необходимости назвать победителя. Дети из данной группы не успешны в соревновании, они чаще проигрывают, чем выигрывают, реакции на проигрыши часто носят черты выученной беспомощности, доминирующими эмоциями во время соревнования у них являются волнение и тревога, отличаются робостью и часто медлительностью.

Дети, реализующие агрессивно-нетерпеливый тип конкурентного поведения, отличаются доминированием ориентации на личностное превосходство над соперником в игре. Могут также проявлять вербальную и физическую агрессию в ходе игры. Гибкость коммуникативных стратегий и способность координировать свои игровые действия с действием товарища снижены, что в целом говорит о низкой ориентации на партнера по игре. Они могут брать на себя функции лидера, редко сдерживают свои эмоции, эмоциональные проявления яркие и богатые, отличаются импульсивностью. Соревновательная мотивация и ценность победы в соревновании очень высокие, ради выигрыша дети этой группы могут нарушать правила при любой возможности, оказывать давление на партнера и экспериментатора, рисковать благополучием дружественных отношений со сверстниками. Дети данной группы успешны по результатам соревнования, они часто выигрывают, но адекватность оценки исхода игры снижена: в большинстве случаев они называют победителем себя, вне зависимости от реального положения в соревновательной игре, склонны переносить конкурентный тип взаимодействия на кооперацию, продолжая соревноваться, когда условия игры этого не требуют или не предполагают.

Заключение

Анализ характеристик конкурентного поведения старших дошкольников и младших школьников показал, что дети избирают разные стратегии поведения в соревновании в соответствии со своими личностными особенностями, способностями, имеющимся у них опытом конкурентного взаимодействия и текущей ситуацией соревнования. Соревнование является сложным процессом, результат которого зависит не только от многих компетенций его участников, но и от временного фактора, посторонних обстоятельств и порой случайности. Таким образом, выявление эффективных и неэффективных типов конкурентного поведения не может основываться только на успешности ребенка в результате соревнования, но должно определяться совокупностью процессуальных характеристик. Изучение конкурентного взаимодействия детей на материале соревновательных игр может помочь ответить на вопрос о том, как использовать естественно-возникающие в совместной деятельности детей и специально организуемые взрослыми соревновательные игры для подготовки ребенка к разнообразным по форме соревновательным видам деятельности и к конкурентным взаимоотношениям.

Литература:

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. 2-е изд. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 352 с.
2. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. - СПб: Питер, 2001. — 512 с.

3. Georgiou, I., Becchio, C., Glover, S., Castiello, U. Different action patterns for cooperative and competitive behaviour. *Cognition*. 2007. Vol. 102. Pp. 415–433.
4. Glasser, W. *Schools without failure*. New York: Harper & Row, 1969, 236 p.

Понимание иронии детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста

*Чеснокова Ольга Борисовна
Доцент кафедры возрастной психологии и
психологии развития факультета психологии
МГУ имени М.В. Ломоносова
г.Москва, Российская Федерация
olgach1234@googlemail.com
Светова Галина Сергеевна
Психолог Центра тестирования и
Развития «Гуманитарные технологии»
г.Москва, Российская Федерация
20galina@mail.ru*

Введение

Ирония, являясь способом оценочно-эмоционального отношения к действительности, выражаемого в не прямой вербальной и невербальной форме, существует в пространстве диалогического общения и может быть понятна только при анализе микроконтекста общения (Желватых 2004, Шилихина 2008, Охримович, 2011). Ироническое высказывание является одним из видов коммуникации, требующей понимания скрытого смысла высказывания. Другими формами не прямой речи являются метафора, сарказм, намек (Кричевец 2008).

В настоящее время изучение иронии активно развивается в когнитивной лингвистике, психолингвистике и психологии. В рамках возрастной психологии ирония изучалась гораздо в меньшей степени. Основные тенденции – (1) сравнивать понимание и порождение иронии в онтогенезе со способностями оперировать другими формами не прямой речи (метафора, сарказм, намек) и (2) рассматривать иронию как производное от познавательного и речевого развития, в меньшей степени анализируя способность понимать и порождать иронию как проявление социо-эмоциональной компетентности. Между тем, ирония, включающая в себя эмоциональное и когнитивное отношение к коммуникативной ситуации или собеседнику, требует достаточно развитого уровня коммуникативной компетентности и является компонентом социо-эмоциональной компетентности. Дети, не понимающие обращенных к ним иронических комментариев и оценок, часто становятся предметом прямых оценок и насмешек и являются достаточно уязвимыми в общении со сверстниками и более старшими детьми. Изучение понимания иронии как экспериментально более легкая задача привлекает большее внимание, чем порождение иронии и ее произвольное использование как коммуникативного приема. Ирония рассматривается как коммуникативный прием, присущий скорее взрослым, чем детям, чем и объясняется относительная малочисленность работ применительно к детскому возрасту.

В рамках возрастно-психологического подхода анализируются развитие различных форм (вербальные и невербальные) иронии в разных возрастах, функции иронии в общении со взрослыми и сверстниками, условия и предпосылки развития способности понимать и порождать иронию, особенности использования иронии как способа коммуникации в разных контекстах общения (например, в семейном общении).

Одна из интересных проблем в изучении иронии состоит в сопоставлении развития способности понимать и порождать иронию. Ирония, с возрастно-психологической точки зрения, является специфическим возрастным феноменом, который появляется в арсенале общения ребенка в определенный период его развития, позволяя понимать и взаимодействовать в более сложных социальных ситуациях (Чеснокова 2005). Однако возникает вопрос – почему с возрастом *способность понимать иронию увеличивается а способность порождать иронию зависит не только от возраста, но и*

от индивидуальных особенностей. Еще более сложным вопросом является то, как у взрослеющего ребенка от способности порождать ситуативную иронию и использовать иронические высказывания (подразумевать одно, а выражать – другое) в контексте краткосрочных диалогов возникает *ироническая позиция* как обобщенное эмоционально-оценочное отношение к действительности и определенный способ взаимодействия с ней (в сократовском смысле).

Целью нашего исследования было изучение возрастной динамики развития основных компонентов **иронической оценки** – понимания адресности, скрытого смысла, коммуникативного намерения, причины непрямого выражения оценки. Для нас было важно не только зафиксировать факт понимания-непонимания иронической оценки детьми, но и проанализировать особенности и возрастные различия в понимании детьми этой формы иронии.

Параметры анализа понимания детьми иронической оценки:

1). **Понимание адресности:** понимает ли ребенок, кто оценивается в данной ситуации 2). **Понимание скрытого смысла:** понимает ли ребенок скрытый, противоположный смысл, который стоит за ироническим высказыванием 3). **Коммуникативные намерения:** способность ребенка оценить, какие намерения были у ироника, то есть почему он использовал именно такой не прямой способ выражения отрицательной оценки 4). **Понимание коммуникативного смысла ситуации:** оценка ребенком контекста коммуникативной ситуации, который объясняет смысл действия персонажей.

Основной гипотезой нашего исследования было предположение о том, что возрастная динамика различных **компонентов способности понимать ироническую оценку** – **понимание адресности, скрытого смысла, коммуникативного намерения, причины непрямого выражения иронической оценки** имеет свою специфику в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, а именно: различные компоненты развиваются в разное время на протяжении старшего дошкольного и младшего школьного возраста – от старшего дошкольного возраста (5-6 лет) к 4 классу (10-11 лет).

Участники исследования: В апробации методики проводилась при участии 63 детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

Методика исследования: Исследование состояло из трех этапов. Между первым и вторым и третьим этапом специально организовывался временной недельный промежуток.

На первом этапе ребенку предлагалась для выявления способности ребенка к пониманию переносного смысла метафор и пословиц. Она представляет собой модифицированную для детского возраста клиническую методику Б.В. Зейгарник (Блинова, 2001).

На втором этапе детям предлагалось обсудить две ситуации, каждая представленная как серия трех последовательных картинок. Одна серия картинок изображала ситуацию, в которой герои обменивались ироническими оценками по поводу ситуации. В другой предьявлялась ситуация, не содержащая иронических высказываний. Детям предлагались ответить на вопросы о сходстве и различии между ситуациями и о смысле каждой ситуации. В конце этого этапа взрослый объяснял ребенку эти моменты, подготавливая для третьего основного этапа исследования.

На третьем этапе ребенку зачитывались основные истории, нацеленные на оценку многокомпонентной способности понимать ироническую оценку. Ребенку предъявлялись ситуации с негативным результатом действий персонажа (взрослые и сверстники), в которой высказывалась позитивно звучащая оценка, подразумевающая негативную оценку результата действий героя. После этого ребенка просили ответить на ряд вопросов, позволяющих оценить степень развития каждого из компонентов способности понимать ироническое высказывание.

Результаты

В ходе проведения исследования было обнаружено, что с возрастом у детей 3-4 класса способность к пониманию иронии выше, чем у детей 1-2 класса и старшего дошкольного возраста. 56% детей старшего дошкольного возраста указывают на наличие различий между ситуациями с иронической оценкой и без него, но сформулировать, в чем оно состоит, не могут. 71% детей младшего школьного возраста (1-2 классы) уже способны заметить противоречие в высказывании и коммуникативном контексте и найти различие между ситуациями, где одна и та же фраза использована буквально или со скрытым противоположным смыслом. Детям старшей возрастной группы (3-4 классы) заметно лучше удается понять истинную суть иронического высказывания, и даже иногда – причину несовпадения положительной формы и отрицательного содержания иронической оценки. Особенно значимыми эти различия заметны относительно параметров понимания скрытого смысла сообщения и понимания коммуникативных намерений ироника.

Заключение

Дети, которые отличают ироническое высказывание от неиронического, обладают более высоким уровнем понимания контекста коммуникативной ситуации, намерений собеседника, способности понять коммуникативную ситуацию с точки зрения того, кто иронизирует и над кем иронизируют. Эта способность развивается с возрастом – от старшего дошкольного к концу младшего школьного возраста. Однако, существуют значительные индивидуальные различия - некоторые дети обладают довольно хорошо развитой способностью понимать интонации, жесты, мимику, что является паралингвистическими маркерами иронии и позволяет им с большой точностью отличить ироническое высказывание от буквального. Это позволяет им ориентироваться хорошо в сложных межличностных ситуациях и понимать иронический смысл коммуникации персонажей в более раннем возрасте.

Нами также было выявлено, что развитие способности понимать ироническую оценку и способности понимать переносный смысл метафор и пословиц имеют разные траектории развития, что также является косвенным подтверждением того, что для понимания иронии недостаточно только понимания скрытого смысла, но необходим также определенный уровень развития коммуникативной компетентности.

В целом, способность ребенка 6-11 лет понимать иронию как рефлексии отношения (соответствие идеала и реальности) к коммуникативной ситуации или собеседнику традиционно анализируется только как сопоставляемые с уровнем речевого и познавательного развития детей. При этом явно недооценивается потенциал анализа этой способности как одного из компонентов коммуникативной компетентности, активно развивающейся именно в младшем школьном возрасте. Актуальность дальнейших исследований возможности развития этой способности связана с психологической помощью детям, уязвимыми в общении со сверстниками – это дети, непонимающие обращенных к ним иронических комментариев, часто становящиеся предметом насмешек со стороны сверстников и в дальнейшем, жертвами буллинга со стороны окружающих.

Литература:

1. **Желватых, Т.А.** *Ирония как интеллектуальная эмоция (по текстам М.А. Булгакова) // Коммуникативно-функциональное описание языка: Сб-к науч. стат. Ч. П. - Уфа: РИО БашГУ, 2004. - 79 - 88.*
2. **Кричевец, Е.А.** *Способность понимать метафоры у детей с нормальным развитием и с аутическими расстройствами [Текст] / Дефектология. - 2008. - №4.- С.45-52.*
3. **Охримович, К.В.** *Ирония как фактор нарушения этики межличностного общения // Коммуникация: этико-лингвистический аспект: Монография / Под редакцией Л.А. Азнабаевой. Уфа: РИЦ БашГУ, 2011 (с.305-369).*
4. **Чеснокова, О.Б.** *Возрастной поход к исследованию социального интеллекта у детей / О.Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2005. - № 5. -С. 33-44.*
5. **Шилихина, К.М.** *Современные теории вербальной иронии: основные проблемы / К.М. Шилихина // Язык, коммуникация и социальная среда, Воронеж: ВГУ, 2008. С. 24-32.*

**Профессиональное сознание педагогов и развитие сознания
ДОШКОЛЬНИКОВ/
Professional identity of pedagogues and identity development of preschool
children**

**Using videos to enhance early childhood teacher education understanding about
children aged birth to 3 years**

Susanne Garvis (University of Gothenburg, Sweden)

Email Contact: susanne.garvis@gu.se

Abstract:

The project aims to explicitly use purpose-made digital vignettes created to capture authentic and real life learning situations of infants and toddlers (birth to three year old). The digital artefacts along with scaffolded theoretical and practical pedagogical text and activities are presented on a secure website which is accessible to pre-service teachers. In addressing concerns about the minimal quantum of Australian resources in this area and needs within teacher education as well as the national Early Years Learning Framework (DEEWR, 2009), the digital artefacts and the website as holding receptacle, have been generated to assist early childhood pre-service teachers to engage with and critically reflect on key pedagogical understandings associated with teaching this age range of children. In order to gain an insight into the benefits or areas of improvement of the resource, an online and anonymous survey was conducted to explore the impacts of the resource on personal understanding of children aged birth to 3 years and the role of educators in this age range. A constructivist framework was used. Ethical considerations were made to ensure the survey was voluntary and anonymous. This presentation shares findings from the year-long study along with future recommendations for encouraging pre-service teachers to consider future pathways of employment in the birth to three year old age range. Key findings suggest the videos were effective in changing beliefs about infants and toddlers, largely because they were culturally and contextually relevant to the pre-service teachers.

3:0 в нашу пользу или как мы используем потенциал педагогов ДОО для саморазвития и повышения квалификации коллег

Залега Юлия Михайловна,
Бордюгова Елена Владимировна

КГАОУ ДПО (ПК) специалистов
«Красноярский краевой институт
повышения квалификации и
профессиональной
переподготовки работников
образования, г. Красноярск

Ключевые слова:

стажировка, повышение квалификации, качество образования, ФГОС ДО, обучение взрослых

Размышляя над проблемой «доминирования теоретических курсов в повышении квалификации и недостаток практики», мы хотим представить свое видение модели организации повышения квалификации педагогов и опыт Красноярского института повышения квалификации по организации стажерских площадок на базе конкретных дошкольных образовательных организаций.

В рамках представляемой модели мы продемонстрируем места, где:

- выявляются проблемы и затруднения практиков;
 - определяются (намечаются) конкретные способы устранения выявленных проблем;
 - меняется позиция педагога в системе повышения квалификации с позиции «потребителя» на позицию творца и создателя;
 - предоставляется возможность обмена опытом, мнениями и знаниями.
- и обозначим роль и место стажерских площадок в процессе повышения квалификации.

Список литературы:

1. Практический опыт Красноярского края

Playness compass as a tool for self-evaluation of teachers

Hosta Milan

Playness Ltd.

Ключевые слова:

movement literacy, somatics, playfulness, values, Playness

There are four cardinal directions in our world – North, South, East and West – to make it possible to define our position. The same way can a teacher define his/her position in PE lesson. Playness Compass is created as a simple tool-kit to assess how well the teachers are engaged and balanced as true companions to the children, when following the curriculum. Four Playness cardinal directions are: somatics, playfulness, movement and values. **A.** Somatics is teaching us how we are bodies. Many contemporary problems and human ill health arise from the alienation from our own bodies. That is why with Playness we learn to listen to our bodies, breathing, heart beating and other feelings that guide us towards co-natural living. To know how 'to be' and how 'to have' a body is a measure of the quality of life. **B.** Playfulness is most celebrated mode of being. Being playful means to be very much fine-tuned with oneself and the action performed. It is about being merged with the reality in a constructive manner, which contributes to the beauty of life. When we are playful we are awarded with inexhaustible source of energy that is within us. **C.** Movement is a way of discovering the world. Curiosity at infants and children is first judged by the urge to move. And that enhances the wiring of neurons in the brain, enabling the intellectual capacities to be further developed. As with neurons, so with muscles: if you don't use it, you lose it. **D.** Value-based meaning of education. When engaged in deeply meaningful activity, we are able to overcome difficulties and maintain our devotion to it. Values and relations are the key to enable humane virtues to flourish and to bring meaning into life. Playness Compass is designed according to the theory of change as envisaged in four causes by Aristotle and upon the learning goals as defined by Katz (1991). We will explicate how the tool can support the awareness of the teachers about their own position regarding good practice and child-centred approach.

Список литературы:

1. Aristotle, Physics 194 b17–20 2. Katz, L.G. (1991). Pedagogical Issues in Early Childhood Education. In S.L. Kagan, (Ed.). THE CARE AND EDUCATION OF AMERICA'S YOUNG CHILDREN: OBSTACLES AND OPPORTUNITIES. Ninetieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I. Chicago: University of Chicago Press. pp. 50-68.

Владеют ли педагоги детских садов познавательно – исследовательской компетентностью?

Надежина Марина Александровна

ГАУ ДПО ЯО Институт развития образования, г.Ярославль

Ключевые слова:

познавательно - исследовательская компетентность педагога, самостоятельность, инициативность, познавательный интерес дошкольника

Важной задачей современного педагога является содействие непрерывному развитию ребенка и создание условий для проявления самостоятельности, инициативности и познавательно – исследовательской активности. Одним из таких условий может стать познавательно – исследовательская компетентность самого педагога.

Научные данные свидетельствуют о том, что уже в дошкольном возрасте дети нередко боятся экспериментировать с предметами и материалами, совершать пробы и ошибки, опасаясь негативной оценки взрослого [2]. Одна из причин неразвитой исследовательской активности дошкольников заключается в слабой подготовленности педагогов к эффективной организации детской поисковой деятельности, что является следствием недостаточно развитой профессиональной компетентности [1].

Проведенное нами исследование «Самооценка готовности педагога к организации познавательно – исследовательской деятельности» в рамках КПК «ФГОС ДО: организация познавательно – исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста» (в исследовании приняли участие 92 педагога), позволило выявить следующие тенденции. При составлении перечня качеств, необходимых педагогу для реализации познавательно – исследовательской деятельности, педагоги среди главных выделяют: «знание психологических и возрастных особенностей детей дошкольного возраста», «знание особенностей организации исследовательской деятельности» (64,8% и 48,4% соответственно). При этом «желание заниматься познавательно – исследовательской деятельностью», «умение вовлечь детей в исследовательский процесс, заинтересованность педагога», «умение слушать и слышать, внимание к ребенку» занимают последние места или вообще не указываются в ранжированном списке.

Некоторые противоречия были выявлены нами при анализе двух других вопросов анкеты. С одной стороны, педагоги отмечают, что ребенок лучше усваивает новое, «попробовав», «в процессе взаимодействия с различными объектами» (так считают 94,6% педагогов). При этом многие воспитатели нацеливают дошкольников на репродуктивную деятельность, не позволяя проявлять индивидуальную инициативу. Преобладает ориентация педагога на исполнительный характер деятельности ребенка, воспроизведение готовых образцов (у 58,3% педагогов наблюдается данная тенденция). Большинство знаний пытаются предоставить в готовом виде (исследование проводится по заранее намеченному плану и известным результатом, не предусматривая разнообразный исход или течение эксперимента), что скорее всего препятствует развитию интереса к исследовательской деятельности и познавательной активности. Также такая четко регламентированная деятельность не дает ребенку возможность почувствовать свободу в выборе способов и средств решения проблемной ситуации, постановке своего исследовательского вопроса, формулировке предположений.

Опыт организации практических занятий с педагогами в рамках курсов повышения квалификации, где они сами предлагают возможные варианты тем исследований, показал, что круг экспериментов ограничен и не разнообразен. Возможно, часть педагогов недостаточно осведомлены о сущности физических явлений. Но большинство педагогов, по нашему мнению, не ориентированы на получение нового, неизвестного для них самих опыта.

Анализ осведомленности педагогов о сущности детского экспериментирования и его роли в

развитии познавательно – исследовательской активности показал следующее (Рис.1).

Пятая часть педагогов понимает познавательно – исследовательскую деятельность как учебную задачу. Около половины считают, что детское экспериментирование – это усвоение конкретных знаний в той или иной области, с целью развития памяти и внимания (44,6%) и универсальных учебных действий (33,7%). Таким образом, заблуждения в понимании познавательно – исследовательской деятельности и её роли в развитии ребенка, провоцируют ошибки в реализации данной деятельности с детьми и не исчерпывают весь развивающий потенциал.

В целом, результаты проведенного исследования выявляют недостатки в познавательно – исследовательской компетентности педагогов детских садов. Одним из путей формирования готовности педагога к осуществлению познавательно – исследовательской деятельности в условиях детского сада – это включение в курсовую подготовку педагогов (курсы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки) практических занятий и тренингов развития данной компетентности.

Список литературы:

1. *Захарова Т.Н.* Проектная компетентность педагога как деятельностная основа формирования субъектности участников образовательных отношений//Т.Н. Захарова //«Профессионализм педагога: сущность и содержание, перспективы развития» (МНК МАНПО 17 – 18 марта 2015 г.). – М.: МАНПО, 2015. – 604 с. (с.258-261)
2. *Киреева О.В.* Готовность воспитателя детского сада к развитию исследовательской активности старших дошкольников. Режим доступа: www.kdp-spb.ru

У истоков развития правового сознания в социо- и онтогенезе

Обухова Людмила Филипповна,
Есикова Татьяна Владиславовна

МГППУ, г. Москва, РГГМУ, г.
Санкт-Петербург

Ключевые слова:

правовое сознание, социогенез правовых норм, представление о праве в дошкольном возрасте.

Аннотация: в статье раскрывается проблема развития правосознания в социо- и онтогенезе психики. Проведен сравнительный анализ ранних этапов становления правового сознания в древнем мире и первоначальных спонтанных представлений о праве современных дошкольников. Выявлено пересечение содержания правовых представлений у детей и п

Введение.

В любой науке, в том числе и в психологии, существуют проблемы века, к которым ученые обращаются многократно на протяжении столетия, подчеркивают их значимость, делают шаги к их решению, сталкиваются с трудностями, продолжают поиски или оставляют попытки. Такова в психологии развития проблема рекапитуляции, повторяемости в развитии сознания ребенка этапов развития человеческого рода. В.В. Давыдов и В.П. Зинченко в статье «Принцип развития в психологии», опубликованной в 1980 году в журнале «Вопросы философии» подчеркивали, что становление сознания человека в истории и онтогенезе - одна из фундаментальных проблем психологии. Вслед за авторами этой статьи, можно еще раз напомнить теоретические подходы к решению этой проблемы в западной психологии (Ст. Холл, В. Штерн, К. Бюлер, К. Коффка); работы отечественных философов (Б.М. Кедров, Э.В. Ильенков), подчеркивающих связь логического и исторического, единичного и всеобщего; работы психологов Женевской школы о параллелизме в развитии мышления ребенка и научном мышлении в физике и математике (Ж. Пиаже, Р. Гарсия) и др.

Во второй половине XX века проблема повторяемости приобрела научное значение уже не в контексте биогенетического закона, а в связи с общим подъёмом культурологических исследований и их использованием для более глубокого понимания онтогенеза психики (Дж. Брунер). Идея о соответствии этапов воспитания ступеням развития культуры нашла воплощение в концепции «школы диалога культур» (В.С. Библер).

Однако новых существенных разработок, приближающих к решению этой проблемы, до сих пор не было сделано. Не так просто найти поисковую область, изучая которую можно было бы провести параллель и выявить сходство этапов онтогенеза психики и исторического развития сознания человека. Поиск может быть осуществлен в области становления правового сознания в истории общества и в онтогенезе психики ребенка. В гуманитарных науках – философии, истории, юриспруденции, выявлены этапы становления правового сознания в социогенезе, осталось получить эмпирические данные о развитии правового сознания в онтогенезе психики и сопоставить их между собой.

Так возникла *цель нашего исследования*, которое посвящено сопоставительному анализу развития правосознания в социогенезе, начиная с первобытного права, и индивидуального правового сознания в онтогенезе психики детей дошкольного возраста.

Был использован *метод исторической ретроспективы*, осуществлен сравнительный анализ эмпирических данных, полученных в работе с детьми дошкольного возраста

Результаты исследования.

Литературные источники позволяют выявить, что зарождение понятия «право» происходило в устной форме. Осуждению подвергались клевета, оскорбление, нанесение обиды, кража, телесные повреждения, вымогательство, грабеж. Функции первобытного права состояли в примирении конфликтующих сторон и смягчении агрессивного поведения. [Ковалевский М.].

Нормы поведения в догосударственном обществе нельзя отнести ни к категории правовых, ни к категории моральных норм. Они имели характер мононорм, единых нерасчлененных социальных норм, отличающихся от права, которое возникнет на следующем этапе развития общества [Щеглов В.Г.]. Прimitивные правовые нормы находили свое выражение в устной форме, в мифах, традициях, обычаях, ритуалах и обрядах. Одним из механизмов регуляции поведения в древнем мире была клятва.

У детей дошкольного возраста знакомство с правовыми представлениями также происходит в устной форме. Их представления можно отнести к категориям мононорм, когда нет четкого разграничения морали и права, страх наказания преобладает над другими механизмами соблюдения норм поведения. Дети пытаются найти словесные подтверждения противоправного поведения. Они, нередко говорят «поклонись», что сказанное – правда. Источником получения правовых знаний о том, что можно и что нельзя делать дети получают из сказок, из повседневного общения со взрослым, который выступает для них как «высший судья». Современный ребенок подчиняется требованиям взрослых, не осознавая значения правовых норм. Он выполняет их, чтобы чувствовать себя хорошим, соответствовать положительному образу «Я», не огорчать близких и избегать наказания.

Приведем несколько примеров, полученных в свободной беседе о праве с детьми дошкольного возраста, в которых можно проследить аналогии с нормами права в догосударственном обществе. Современные дошкольники 5-6 лет утверждают, что «преступник поступает плохо», «его надо убить или очень строго наказать, чтобы он знал, как воровать», «плохой человек – это убийца, вор». Дети, отвечая на вопрос: «почему нельзя нарушать закон?», говорят: «в тюрьму посадят», «в полицию заберут», «мама расстроится».

Уже в первобытном обществе возник запрет, табу на убийства, кражи, разбои. В общинах вещи считались общими, и поэтому частная собственность не охранялась. Дошкольники также могут считать общими игрушки и не придавать значения факту присвоения чужого предмета. Ребенок может взять понравившуюся ему вещь и не считать это воровством, оправдываясь тем, что «у нее много кукол, ей еще купят, а у меня – нет». В сознании дошкольников так же, как у первобытных людей есть множество запретов, при необязательном понимании значения запрета. Они знают, что «так делать – нельзя» (вымогать деньги, портить имущество). За нарушение прав личности (если обидеть другого ребенка) – «накажут», «будет драка у детей». В сознании детей допускается идея мести: «надо дать сдачи».

И в первобытном обществе, и у современных детей используются примирительные процедуры («мирись, мирись – больше не дерись»). К основным мерам наказания относят осуждение со стороны группы, коллектива.

С развитием экономических отношений в обществе изменяется отношение к наказанию, появляются штрафы, выплата долгов родственникам. В первобытном обществе на семейных сборах и советах общин обсуждались преступления и проступки членов общины. В детских коллективах также принято обсуждать нарушения поведения.

Заключение и выводы.

Сопоставительный анализ развития правового сознания в социо- и онтогенезе выявил ряд совпадений.

Зарождение первых правовых представлений происходит в дошкольном возрасте, подобно тому, как в первобытности и древнем мире зарождалось в общественном сознании право.

Ребенок дошкольного возраста в полной мере не осознает значение правовых норм, он лишь подчиняется требованиям взрослых, выполняет их, чтобы чувствовать себя хорошим, не огорчать значимых взрослых, избегать наказания. И древние люди подчинялись правителям,

так как нужно было исполнять волю правителя, не нарушать табу.

Культурологические исследования социогенеза правосознания подчеркивают роль клятв, мести при соблюдении первых правовых норм. Психологические исследования правовых представлений также выявили в сознании детей представление о клятве и мести.

В сравнительном исследовании истоков правового сознания сделаны первые шаги. Однако они позволяют заметить, чем более глубокие слои развития сознания мы изучаем, тем больше сходства можно между ними выявить: чем глубже, тем общее.

Список литературы:

1. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. – 304 с.
2. *Давыдов В.В., Зинченко В.П.* Принцип развития в психологии // Вопросы философии. – 1980. - 12. – С. 47-60.
3. *Ковалевский М.* Первобытное право. – М., 1886. – 167 с.
4. *Щеглов В.Г.* Всеобщая история права. Выпуск первый. Ярославль – 1907. – 60 с.

Формирование художественного образа у дошкольников в рамках концепции трансформируемых эстетических архетипов

Погодина Светлана Викторовна

Институт педагогики и
психологии образования ГАОУ
ВО МГПУ

Ключевые слова:

художественные эталоны, эстетические архетипы, художественный образ

Одним из основных подходов к развитию детского изобразительного творчества является диалектический. Именно благодаря диалектике становится возможным понять природу формирования художественного образа у дошкольников. Человек появляется на свет, уже имея потенциальный опыт восприятия цвета, формы и композиции, но они для него пока не актуализированы и находятся в зачаточном состоянии, а всё, что он способен сделать на этой стадии, имеет неосознанный, бессознательный характер. Однако не стоит забывать и о том, что «родовой опыт» не является категорией статичной. Обладая «коллективным бессознательным», ребёнок всего лишь приобретает возможность трансформировать свой изобразительный опыт для того, чтобы формировать собственный художественный стиль. Но каждый использует этот опыт с разной степенью интенсивности и содержательной интерпретации.

Наличие «родового опыта» не гарантирует успешного творческого развития в области изобразительного искусства. Проявление «коллективного бессознательного» индивидуально и опосредовано сензитивными периодами, которые связаны с наиболее благоприятной его актуализацией. В противном случае «родовой опыт» не исчезает, он остаётся в латентном состоянии, при обращении к нему на последующих этапах становления может сложиться совершенно иной алгоритм развития, более продолжительный и осложнённый. Длительность и степень затруднённости зависит от индивидуальных особенностей ребёнка.

Диалектичность «родового опыта» заключается в том, что, с одной стороны, он имеет общие для всех структурные образования. Такими образованиями являются сенсорные эталоны и способность их воспринимать, использовать в своей практической деятельности. И в данном случае наличие у отдельной личности физических недостатков (глухоты, слепоты и т.д.) не является препятствием к использованию «родового опыта». На сегодняшний день установлено, что утрата какого-либо анализатора приводит к компенсации его за счёт других. С другой стороны, «родовой опыт» индивидуален, а вернее, индивидуальна траектория его актуализации. Поэтому степень проявления «коллективного бессознательного» у всех различна. Она не может быть одинаковой, особенно в области изобразительного искусства. Иначе это привело бы к появлению плеяды великих мастеров, однако этого не происходит.

Таким образом, мы можем утверждать, что на степень овладения художественными эталонами влияет не только «родовой опыт», но и опыт, приобретённый в процессе приобщения к искусству, прежде всего, эмоциональный и когнитивный. Тем более что «коллективное бессознательное» не содержит в себе глубоких знаний и представлений о выразительных средствах, которые при своей структурности расширяются и трансформируются с течением времени.

Художественный образ, являющийся итогом квинтэссенции «родового опыта» и изобразительного, принципиально отличен от представления о нём, он выступает как «мерка» не реальных предметов и явлений, а воображаемых, носящих художественно условный характер. Художественный образ всегда облечен в определённую форму и обозначает не истину, а ценность. Следовательно, овладение способами создания художественного образа – это лишь один из механизмов творческой самореализации ребёнка. А поскольку в искусстве ценность обозначена не понятием, а чувственным образом единичного конкретного явления, то эта оценка строится с учётом эмоционального опыта, благодаря которому дошкольник способен перейти на креативный уровень восприятия художественного образа.

Условно можно выделить три уровня восприятия художественного образа.

Первый уровень – эмпирический, обусловлен поисковой деятельностью ребёнка. То есть открытие художественного образа происходит на основе сопоставления с предметами, объектами и явлениями окружающей действительности, знакомыми детям.

Второй уровень – когнитивный, обусловлен изучением художественного образа с точки зрения его содержания, а, следовательно, и ценности для самого ребёнка. На этом уровне дети осваивают разные способы создания художественного образа на примере произведений искусства, педагогических эскизов, вычлняя в их структуре художественные эталоны и определяя их значение.

Третий уровень – креативный, связан с определением возможной интерпретации художественного образа в меняющихся условиях при использовании различных материалов и инструментов.

Движение по каждому из уровней определено сменой эстетических архетипов, которые рассматриваются нами как спонтанно складывающиеся образы, непроизвольно возникающие в результате действия художественной эмоции («спровоцированной» произведениями искусства), одновременно с которой актуализируется аналогичная житейская эмоция – сопереживание самому себе, своим житейским установкам, а также образы, имеющиеся в опыте ребёнка при общении с природой. Причем житейская эмоция имеет две характеристики: а) фрагментарность, т.е. эмоция проявляется в определённые промежутки времени; б) бессознательность, так как процесс протекает в основном на неосознанном уровне, затрагивая наиболее значимые для личности стороны внутреннего мира.

Эстетические архетипы лежат в плоскости искусства и личного бессознательного, но на их проявление оказывают влияние природа и «родовой опыт». Примерами эстетических архетипов могут быть образ прекрасного, безобразного, доброго, злого, комического, трагического и т.д.

Любой эстетический архетип складывается под влиянием всех четырёх областей, каждая из которых имеет своё значение. Художественные эталоны в данном случае располагаются в плоскости искусства и «родового опыта», но на их формирование также оказывают влияние природа и личное бессознательное. Если с искусством связь закономерна, то две других области демонстрируют косвенное воздействие. Природа определяет физическое свойство каждого компонента художественных эталонов. Личное бессознательное объясняет индивидуальность отношения ребёнка к тому или иному художественному эталону или их корреляцию в едином образе.

Эстетические архетипы и художественных эталонов не механически накладываются друг на друга, создавая общее поле функционирования, а взаимопроникают, в результате чего художественные эталоны «распредмечивают» объекты, проникая в их «оболочку». Допустим, создавая образ котёнка, ребёнок не просто рисует объект, имеющий уши, хвост, четыре лапы, пушистую мордочку с усами, а пытается передать его состояние, отношение к нему (он злой, добрый, смешной, жалкий и т.д.), используя для этого определённые цветовые отношения, комбинацию форм, композиционное расположение в пространстве листа, художественные техники. Примером перехода эстетических архетипов в образ, благодаря художественным эталонам, является следующая ситуация. Девочка 5 лет, имеющая опыт работы с художественными эталонами в рамках студии, любила слушать стихотворение «Усатый-полосатый» С.Я. Маршака. Спустя некоторое время она села рисовать, заявив, что будет рисовать котёнка. Он будет маленьким, поэтому она поместит его в уголке листа, он будет серо-голубого цвета, потому что ему страшно и одиноко, шерсть будет дыбом (для этого она щетинной кисточкой нанесла ритмичные мазки), так как он дрожит. Пустое пространство листа она закрыла тёмными красками, объяснив, что это его страхи. Получившийся образ был отличен от того, который отображён на книжной иллюстрации.

Эстетические архетипы можно определить как концепт: инвариантное ядро ментальности ребёнка, видоизменяющееся в соответствии с конкретной комбинацией с художественными эталонами. При этом любое эмоционально-эстетическое «перерождение» доизобразительных впечатлений в образ способствует появлению личностных новообразований у дошкольника, что

коренным образом меняет его отношение к процессу и результату своего творчества. Благодаря новообразованиям ребёнок оказывается способным «сканировать» общий эмоционально-эстетический пласт произведений искусства, что значительно обогащает его собственный изобразительный опыт.

Таким образом, центральным для понимания сущности формирования художественного образа, взаимодействия искусства и личности дошкольника является процесс художественного переживания, эффективность которого определяется эмоциональным воздействием на детей эстетических архетипов.

Список литературы:

1. *Погодина С.В.* Художественные эталоны в детском изобразительном творчестве. Монография. – М.: МПГУ, 2013. – 240 с.

Профессиональная ориентация и личностное карьерное консультирование воспитателей детского сада

Пчелинова Вера Владимировна

МГУ имени М.В.Ломоносова,
г.Москва

Ключевые слова:

психическое и физическое здоровье в профессии воспитателя детского сада, 8-факторная психологическая модель личностной карьеры.

Аннотация. В статье и докладе могут быть представлены основные положения консультативной работы психолога с персоналом детского сада на основе 8-ми факторной модели осознания своего профессионального выбора и требований трудовой деятельности.

Введение. Обычно психологическая помощь в детском саду рассматривается как помощь психолога детям и родителям. В данной статье описывается программа психологической помощи воспитателю детского сада.

Цель программы – расширение профессионального сознания воспитателя детского сада и улучшение понимания им требований и условий трудовой деятельности. Краткое описание программы. 8 –ми факторная модель выбора профессии позволяет рассматривать выбор карьеры с разных сторон - от семьи родителей, от друзей, от учителей, от наклонностей и способностей, от собственной семьи клиента и его уровня притязаний, а от знания полного набора требований профессии к человеку, в которых человек делает выбор [1].

Данная программа помогает осознать требования профессии к человеку в любой профессии, которые положительно и отрицательно влияют на его психическое и физическое здоровье. По нашему мнению, главная задача психолога (консультанта) дать направление клиенту для формирования своих собственных целей в области развития и защиты от неблагоприятных обстоятельств жизни и профессии.

Практика самостоятельной трансформации внешних систем информации о профессии воспитателя детского сада показывает неудовлетворительное осознание своего выбора [5]. В работе мы используем графические методики. Консультации всегда начинается с чистого листа бумаги и карандаша [4]. Психолог устно передает концепцию 8 факторов и в ходе разговора графически их иллюстрирует как поиск и проверку гипотез о влиянии отдельных факторов и их комбинации на профессиональный выбор, и развитие карьеры воспитателя.

Последовательность консультативных процедур, направляется графической конфигурацией из восьми факторов, как совокупности условий. Окружность является своего рода отображением границы телесности внутреннего мира личности.

Восемь факторов как совокупных условий представляют собой позиции по отношению к выбору:

- 1) позиция родителей и старших членов семьи;
- 2) позиция товарищей, друзей и коллег;
- 3) позиция наставников и других влиятельных личностей;
- 4) склонности как любимые виды деятельности;
- 5) способности как личностные характеристики, которые позволяют достичь хороших результатов;

- 6) уровень притязаний на общественное признание;
- 7) уровень информированности о мире профессий и о отдельно выбранной специальности;
- 8) личные профессиональные планы (основные и альтернативные версии профессиональных «стартов» или содействие профессиональной ориентации).

С помощью методики построения генограммы показывается связь между всеми факторами личных профессиональных планов и профессиональными сценариями старших членов родительской семьи. Затем открывается вторая связь с помощью построения социогаммы, чтобы узнать мнения людей из референтной группы, повлиявших на выбор карьеры воспитателя, - друзей и коллег и их настройки на работу. Дальнейшая последовательность шагов для поиска и проверки гипотез о роли общественных авторитетов и кумиров, которые влияют на личность. Затем проверяется гипотеза о комплексе нужных и ценных склонностях и способностях в деятельности воспитателя детского сада. После встречи с психологом эти гипотезы субъект проверяет сам на основе составления личной ежедневной хронограммы [6].

Воспитатель может идентифицировать свои способности и наклонности, и сделать свою собственную формулу повседневной деятельности [2]. Аналогичным образом проверяются гипотезы и по 6-7-му факторам. Встречи происходят раз в неделю по 3 часа, в течение 3-х месяцев.

Результаты - программа может быть использована психологом, как индивидуально, так и в группе участников на работе. Многолетний опыт консультирования около 200 воспитателей детских садов в возрасте от 20 до 63 лет с различным опытом и с различными достижениями показывает положительные результаты. Данная программа служит методикой поддержания психического здоровья и успехов в работе воспитателей детского сада. Совместная работа психолога и воспитателя детского сада с использованием 8-факторов модели направлена на профилактику их профессионального выгорания.

Список литературы:

- 1.Климов Е.А. Как выбирать профессию. – М.: Просвещение, 1989.
- 2.Пчелинова В.В. Дескрипторный словарь в формировании представлений психолога о мире труда // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2010, № 3, 76-87.
- 3.Bowen M. Key to the genogram. Washington, DC: Georgetown University Hospital, 1980.
- 4.Wilson M.A. An expert system for abilities-oriented job analysis / Are computers equivalent to paper-and-pencil methods? / Harvey R.J (Chair). Measurement issues in job analysis // New Approaches to old problems. Symposium presented at the annual conference of the Society for industrial and organizational psychology. St. Louis, 1991.
- 5.Handbook of occupational health psychology / (edited by) James Campbell Quick and Lois E. Tetrick. – 2nd ed. / American Psychological Association. Washington, DC, 2011
- 6.Self-help that works: resources to improve emotional health and strengthen relationships / John C. Norcross... (et al.). – 4th. ed., Oxford University Press, NY, 2013.

УДК 376.046.4

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.А.Соломенникова

*кандидат педагогических наук, доцент,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»
заведующая кафедрой дошкольного образования*

Россия

г.Москва

osolomennikova@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические аспекты профессиональной компетентности педагога. Дан анализ понимания различными авторами понятия «компетентность». Раскрыты особенности развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, педагогическое образование, воспитатель дошкольного образования.

На современном этапе, во многих европейских странах происходят коренные изменения в области образования. Меняется парадигма образования, от традиционной ЗУНовской системы постепенно происходит переход к компетентностному подходу.

И.А.Зимняя называет «пять причин ориентации на компетентностный подход в образовании: 1) тенденция интеграции и глобализации мировой

экономики; 2) необходимость гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования, заданная Болонским процессом; 3) происходящая в последнее время смена образовательной парадигмы; 4) богатство понятийного содержания термина «компетентностный подход»; 5) предписание органов управления»[1, с.105].

Основные положения компетентностного подхода в российском образовании были отражены в «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001г.), ключевым понятием которого выступает «компетентность».

«Не следует противопоставлять компетентности знаниям или умениям и навыкам. Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания-умения-навыка, это понятие несколько иного смыслового ряда).

Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычек и т.д.»[7].

Методологическую основу исследования профессиональной компетентности педагога составляют общенаучные положения в трудах Выготского Л.С., Давыдова В.В., Зеера И.Ф., Зимней И.А., Леонтьева А.Н., Молчанова С.Г., Сластенина В.А., Яковлевой Г.В. и других.

В теории педагогического образования понятие «профессиональная компетентность» обозначает совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу и употребляется по-разному: «квалификационная характеристика», «профессиограмма личности», «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность», «профессиональное мастерство» и т.д. В общем, характеризуя одну и ту же проблему, эти педагогические категории имеют особые смысловые оттенки и употребляются в разных контекстах.

Ряд исследователей (Анцыферова Л.И., Варданян Ю.В., Колесникова И.А., Климович И.Г., Кузьмина Н.В., Матяш Н.В., Маркова А.К., Огарев Е.И., Павлюченков Е.М. и др.) определяют содержание профессиональной компетентности, выявляя психологические, педагогические, социальные условия ее становления. Они рассматривают ее:

- как совокупность профессиональных свойств (Л.И.Анцыферова);
- как сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, готовность к осуществлению профессиональной деятельности и способность производить необходимые для этого действия (Ю.В.Варданян);
- как способность реализовать на определенном уровне профессионально-должностные требования (И.Г.Климович);
- как профессиональное самообразование (А.К.Маркова);
- как устойчивую способность к деятельности со «знанием дела» (В.И.Огарев);
- как способность к актуальному выполнению деятельности (М.А.Чошанов) и т.д.

Таким образом, мы видим, что в настоящее время не существует однозначного определения «компетентности». Это связано с тем, что сам термин еще окончательно не устоялся в отечественной науке и в большинстве случаев употребляется для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста.

Симонов П.В. под компетентностью понимает не просто обладание знаниями, а, скорее, потенциальную готовность решать задачи со знанием дела.

По мнению М.П. Чошанова, компетентность выступает как специфическое качество совокупности профессиональных знаний и умений, а содержание понятия «компетентность» включает в себя следующие основные признаки: мобильность знаний, гибкость метода и критичность мышления.

Кузьмина Н.В. рассматривает профессиональную компетентность как осведомленность педагога, как свойство его личности, позволяющее

продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, направленные, в свою очередь, на формирование личности другого человека.

Проблему формирования профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образования на современном этапе рассматривали такие ученые, как Майер А.А., Лукьянова М.И., Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А., Умникова Е.Л., Яковлева Г.В. и другие. За последние годы были выполнены диссертации, связанные с данной темой - Асаевой И.Н. «Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разного вида в процессе повышения квалификации»; Притуло А.В. «Совершенствование методической компетенции воспитателей дошкольного образовательного учреждения в системе повышения квалификации»; Васильченко Л.С. «Профессиональная компетентность специалиста дошкольного образования по проблеме музейной педагогики: реальность и перспективы развития», Туркиной Т.М. «Формирование профессиональной компетентности студентов педколледжа в процессе подготовки воспитателей коррекционных дошкольных учреждений»; Морозовой В.Е. «Учет особенностей педагогического мышления при повышении профессиональной компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений»; Захаровой Г.И. «Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения средствами психолого-педагогического тренинга» и других.

Анализ понимания различными авторами понятия «компетентность» показал, что ее рассматривают как качественную характеристику в подготовке специалиста, компетенцию – ее составную часть. Несмотря на различия в терминологии, авторы сходятся в мнении о наличии в структуре компетентности именно этих трех компонентов или уровней - теоретического, практического и личностного.

Мы придерживаемся точки зрения Захаровой Г.И., которая рассматривает «профессиональную компетентность» как интегративное свойство личности педагога, характеризующего его осведомленность в психолого-педагогической области знаний, профессиональные умения и навыки, личностный опыт. При

этом необходимо, чтобы педагог был нацелен на перспективность в работе, открыт к динамическому общению необходимыми знаниями, уверен в себе и способен достигать профессионально значимых результатов[3, с.4-6].

На современном этапе, с учетом изменяющейся экономической и политической ситуации в стране, предъявляются и новые требования к деятельности воспитателей.

Воспитатель, работающий с детьми в дошкольной организации - личность, которая по содержанию профессиональной деятельности должна обладать совокупностью качеств, доступной не многим. Должностными обязанностями определен объем работы воспитателя. Вместе с тем, мы видим, что процесс взаимодействия педагога и воспитанника, это процесс взаимный, творческий, и не всегда может осуществляться по строго определенному плану. Он требует постоянного поиска новых путей взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Работа воспитателя зависит не только от умений педагога, но и то интересов, знаний, умений и настроения детей.

Министром труда и социальной защиты Российской Федерации М.А.Топилиным 18 октября 2013 года подписан Приказ №5444 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». В профессиональном стандарте прописаны «необходимые умения (компенции), которые должен владеть современный воспитатель дошкольного образования: оказывать помощь любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей поведения, состояния психического здоровья; использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий; осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогического сопровождение основных общеобразовательных программ; понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.); составить (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-

педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося; разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся; владеть стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся; оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик; формировать детско-взрослые сообщества»[8].

Таким образом, мы считаем, что в условиях модернизации профессионального образования проблема формирования профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образования требует дополнительных научных исследований.

Список использованных источников:

1. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции/ А.А.Вербицкий, О.Г.Ларионова. – М.: Логос, 2013.- 336 с.
2. Гришина И.В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования: Монография. СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 232 с.
3. Захарова Г.И. «Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения средствами психолого-педагогического тренинга». Автореф. дис....канд.пед.наук - Челябинск, 1998.<http://www.dslib.net/obw-pedagogika/razvitie-professionalnoj-kompetentnosti-pedagoga-doshkolnogo-obrazovatel'nogo.html> (дата обращения 02.03.2016)
4. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенствованию: кн. для учителя. М.: 1990. с. 7.

5. Митина Л.М. психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
6. Соломенникова О.А. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения: теоретический аспект. <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1444282> (дата обращения 02.03.2016)
7. Стратегия модернизации содержания общего образования (2001 г.) <http://www.gouo.ru/pinskiy/books/strateg.pdf> (дата обращения 10.03.2016)
8. Приказ Минтруда об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" http://studopedia.su/15_460_I-obshchie-svedeniya.html (дата обращения 02.03.2016)

ABOUT PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION

O. A. Solomennikova

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,

SEI IN MO "Academy of social management"

head of the Department of preschool education

Russia

Moscow

osolomennikova@yandex.ru

Abstract: the article deals with theoretical aspects of professional competence of the teacher. The analysis of different authors understanding of the concept of "competence". The features of development of professional competence of preschool teachers.

Key words: competence, professional competence, teacher education, preschool teacher education.

At the present stage, in many European countries there are drastic changes in the field of education. Changing the educational paradigm, from the traditional KS system has gradually moved to kompetentnostnogo approach.

I. A. Winter calls "five reasons the orientation on competence approach in education: 1)the trend of integration and globalization of the world economy; 2)the need for harmonization of the architecture of the European system of higher education set by the Bologna process; 3)the recent change of educational paradigm; 4)the richness of the conceptual content of the term "competence approach"; 5)the regulation of management bodies"[1, p. 105].

The main provisions of the competence approach in Russian education were reflected in the "Strategy of modernization of General education" (2001), a key concept of which is "competence".

"We should not oppose the competence, knowledge or skills. The notion "competence" is broader than the concept of knowledge, or skill, or skills, it

includes them in itself (although of course, it is not about competence as the simple additive sum of knowledge-ability-skill, this concept is slightly different semantic range).

The concept of competence includes not only cognitive and operational-technological components, but also motivational, ethical, social, and behavioral. It includes the learning outcomes (knowledge and skills), system of value orientations, habits, etc." [7].

The methodological basis of research of professional competence of the teacher are General provisions in the writings of L. S. Vygotsky, V. V. Davydov, I. F. Zeera, Winter I. A., Leontiev A. N., Molchanov S. G., Vol, V. A., Yakovleva G. V., and others.

In the theory of teacher education the concept of "professional competence" means a set of professionally caused requirements to the teacher and used in different ways: "qualification characteristics", "professiogram of personality", "professional readiness", "professional competence", "professional skills", etc. In General, describing the same problem, these pedagogical categories are particular shades of meaning and are used in different contexts.

A number of researchers (Antsyferova L. I., Vardanyan Y. V., Kolesnikova I. A., I. Klimovich , G., Kuzmina N. In., Matyash N. In., Markov, A., Ogarev E. I., Pavlyuchenko E. M., etc.) determine the content of professional competence, identifying psychological, educational, and social conditions of its formation.

They see it:

as a professional aggregate properties (L. I. Antsiferova);

- as a single complex system of internal mental States and personality traits of the specialist readiness to professional activity and ability to produce the required for this action (Y. V. Vardanyan);

- as the ability to implement at a certain level professional job requirements (G. I. Klimovich);

- as professional self-training (A. K. Markova);
- how sustainable the ability to work with "knowledge of the matter" (V. I., Ogarev);

- as the ability to the actual execution of the activity (M. A. Choshanov), etc.
Thus, we see that currently there is no clear definition of "competence". This is due to the fact that the term itself had not yet been finally settled in domestic science and in most cases used to Express a sufficient level of qualification and professionalism of a specialist.

Simonov P. V. under the competence understands not just the possession of knowledge, but rather a potential readiness to solve problems with skill. According to M. P. Casanova, competence acts as a specific quality is a set of professional knowledge and skills, and the content of the notion "competence" includes the following main features: the mobility of knowledge, flexibility of method and critical thinking.

Kuzmina N. In. treats professional competence as the awareness of the teacher, as a property of his personality that allows productive to solve educational tasks aimed, in turn, to the formation of the personality of the other person. The problem of formation of professional competence of Tutors of preschool education at the present stage was considered by such scholars as Meyer A. A., Lukyanova M. I., Cimanuk E. E., A. A. Pechenkina, Umnikova E. L., Yakovleva G. V., and others. In recent years have been completed dissertations related to the topic - Isaevoj I. N. "Development of professional competences of educators of preschool institutions of various types in the process of training"; Prytula V. A. "Improvement of methodical competence of teachers of preschool educational institutions in the system of improvement of qualification"; Vasilchenko L. S. "the Professional competence of preschool education on the issue of Museum education: reality and prospects", Turkina T. M. "Formation of professional competence of students of pedagogical College in the preparation of educators of preschool institutions"; Morozova E. V. "the Account of features of pedagogical thinking at increase of professional competence of Tutors of preschool educational

establishments"; Zakharova I. G. "Development of professional competence of the teacher of preschool educational institutions by means of psycho-pedagogical training" and other.

The analysis of different authors understanding of the concept of "competence" showed that it is regarded as a quality inherent in the preparation of the expert, competence is its integral part. Despite the differences in terminology, the authors agree about the presence in the structure of competence of these three components or levels - theoretical, practical and personal.

We take the view Zakharova I. G., which considers the professional competence as an integrative property of the personality of the teacher, describing his awareness of the psycho-pedagogical field of knowledge, professional skills, personal experience. It is necessary that the teacher was focused on the prospects in the work, open to dynamic communication the necessary knowledge, confident and professionally able to achieve significant results[3, pp. 4-6].

At the present stage, taking into account changing economic and political situation in the country, and imposed new demands on educators.

The caregiver working with children in preschools was a person who, on the content of professional activity should have a set of qualities, is not available to many. Job duties scope of work the caregiver. However, we see that the process of interaction between teacher and pupil, is a process of mutual, creative, and can not always be carried out according to a strictly defined plan. It requires a constant search for new ways of interaction between all participants of the educational process. The work of a teacher depends not only on the skills of the teacher but also the interests, knowledge, skills and attitudes of children.

The Minister of labour and social protection of the Russian Federation M. A. Topilin October 18, 2013 signed Order No. 5444 "About approval of professional standard "Teacher (teaching activities in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)". In professional standard prescribed "necessary skills (compensia), which should have a modern teacher of preschool education: to provide assistance to any child, regardless of its

real educational opportunities, behaviour, mental health; be used in the practice of their work psychological approaches: cultural, historical, and educational activity; to carry out (together with a psychologist and other specialists) psycho-pedagogical support of major educational programmes; to understand the documentation specialists (psychologists, speech pathologists, speech therapists, etc.); to compose (in conjunction with a psychologist and other specialists) psychological and pedagogical characteristic (profile) of the student's personality; to develop and implement individual educational paths, individual development programs, and individually-oriented educational programs according to individual and age peculiarities of students; to own standardized methods of psychodiagnostics of personal characteristics and age peculiarities of students; to evaluate educational outcomes: formed in teaching the subject and meta-subject competence, as well as to carry out (together with the psychologist) the monitoring of personal characteristics; to form children's and adults community"[8].

Thus, we believe that in the conditions of modernization of professional education the problem of formation of professional competence of teachers of preschool education requires additional research.

A list of sources used:

1. Verbitsky A. A. Personal and competence approaches in education: problems of integration/ A. Verbitsky, O. Larionova. – Berlin: Springer, 2013.- 336.
2. Grishina I. V. Professional competence of the school leader as an object of research Monograph. SPb.: Spbgup, 2002. – 232 p.
3. Zakharova I. G. "Development of professional competence of the teacher of preschool educational institutions by means of psycho-pedagogical training". Author. dis....candidate.PED.Sciences - Chelyabinsk, 1998.<http://www.dslib.net/obw-pedagogika/razvitie-professionalnoj-kompetentnosti-pedagoga-doshkolnogo-obrazovatel'nogo.html> (accessed 02.03.2016)

4. Kukharev N. In. On the way to professional development: book. for teachers. M.: 1990. p. 7.

5. Mitina L. M. psychology of work and professional development of teachers: Textbook. a manual for students. The high.PED.proc.institutions. – M.: Publishing center "Academy", 2004. – 320 p.

6. Solomennikova O. A. Professional competence of the teacher of preschool educational institutions: theoretical aspect.

<http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1444282> (accessed 02.03.2016)

7. The strategy of modernization of General education (2001)

<http://www.gouo.ru/pinskiy/books/strateg.pdf> (accessed 10.03.2016)

8. Order of the Ministry of labour on approval of professional standard "Teacher (teaching activities in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)" http://studopedia.su/15_460_I-obshchie-svedeniya.html (accessed 02.03.2016)

Профилактика и коррекция аномальных отклонений в развитии ребенка/ Prevention and correction of abnormal childhood development

Информационная система «Речевые технологии» как эффективный инструмент диагностики и коррекции речевых нарушений детей младшего возраста

Борисова Виктория Валерьевна,
Налбандян Овик Гагикович
Научно-исследовательский центр
"Речевые технологии", г. Москва

Ключевые слова:

информационная система, речевые нарушения, диагностика, коррекционное сопровождение

Аннотация: За последние десятилетия отмечается стремительный рост числа детей с выраженными речевыми нарушениями. В статье рассматриваются проблемы, возникающие у детей с речевыми нарушениями в процессе их обучения и интеллектуального развития. Показано, что спектр речевых нарушений детей чрезвычайно широк и отмечается влияние речевых нарушений на успеваемость в школе. Описана Информационная система «Речевые технологии», предназначенная для диагностики и коррекционного сопровождения обучения детей младшего возраста. Апробация системы показала перспективность ее использования в качестве эффективного инструмента для массовой диагностики детей младшего возраста, речевой подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе и коррекционного сопровождения.

В последние десятилетия стремительно увеличивается количество детей с речевыми нарушениями, препятствующими успешному обучению в начальной школе. Например, число детей, у которых диагностируются дисграфия или дислексия, достигло 50% от контингента учащихся начальной школы, в то время как лет 50 назад таких детей было не более 5%. [4] Проведенная нами массовая диагностика речевых нарушений у учащихся начальных классов общеобразовательных школ и воспитанников дошкольных учреждений города Москвы, Казани и Ставрополя выявила, что спектр речевых нарушений очень широк. Тревожный и значительный уровни нарушения зафиксированы в каждой из 9 групп симптоматики речевых нарушений. Проведенные исследования показали высокую степень взаимосвязанности и взаимообусловленности различных нарушений (коэффициент корреляции порядка 0,5), то есть для учащихся начальных классов характерно сочетание различных речевых нарушений.

Речевые нарушения являются ведущей причиной хронической неуспеваемости учащихся начальной школы. По результатам наших исследований коэффициент корреляции между комплексным уровнем речевых нарушений и успеваемостью составляет $-0,41$. Наличие речевых нарушений сказывается не только на успеваемости по языковым предметам. Дисграфия и дислексия создают серьезные проблемы при изучении любых дисциплин, связанных с необходимостью читать или писать, возникновению вторичного интеллектуального отставания. Некомпенсированное общее недоразвитие речи ставит под сомнение успешное изучение в старших классах дисциплин, основанных на принципах вербального мышления, таких как математика, физика, химия. Не случайно, что опытные педагоги уже в начальных классах могут с высокой степенью достоверности предсказать успехи ученика в старших классах.

Однако дело не только и, даже, не столько в успеваемости учащихся. Дело в том, что наша школа, при всем богатстве традиций и педагогических технологий, обладает ярко выраженным недостатком – стрессогенностью. Ежедневная проверка знаний, ответы у доски, публичное выставление оценок и негативный подтекст отношения к неуспевающим создают у детей, испытывающих трудности с обучением, негативное отношение к школе. Особенно отчуждает ребенка непонимание родителями и большинством учителей причин отставания, некорректные обвинения в лени, а порой, даже в тупости. Ленивых детей не бывает! Дети подолгу и с охотой занимаются любым делом, в котором есть реальный успех или субъективное ощущение успеха, публичное признание достижений. В то же время дети избегают деятельности, чреватой неудачами, ощущениями собственной непригодности, публичным порицанием или наказанием.

Такая особенность поведения является не только замечательным механизмом развития способностей, но и инстинктивным механизмом сохранения психического здоровья. Попробуйте у дальтоника ежедневно просить синий карандаш и публично оценивать его действия. Через месяц он будет Вас ненавидеть и избегать, а подобное третирование приведет к нарушению психического равновесия, вплоть до депрессивных состояний.

Непонимание родителями и педагогами истинных причин неуспеваемости ребенка, неадекватные и некорректные порицания приводят к тревожности и агрессивности детей, снижению самооценки, психологической неустойчивости, неприятию школы и школьного сообщества. По исследованиям американских ученых до 80% малолетних преступников страдают дисграфией, то есть наличие этого речевого нарушения в 6 раз повышает вероятность асоциального поведения детей.

Таким образом, в любом классе перед лицом учителя оказываются дети с широким набором речевых нарушений, причем более чем 60% из них нуждаются в специальном коррекционном сопровождении [3]. Для столь разнородного контингента не существует единой педагогической методики обучения, единой формы преподнесения учебного материала и контроля знаний. Учитель не в состоянии претворить индивидуальные методики обучения как в силу групповой формы занятий, так и в силу невозможности овладеть всеми методиками специальной педагогики. Проблема также не может быть решена традиционными методами общения ребенка с логопедом, поскольку при столь массовой потребности невозможно обеспечить необходимое количество специалистов в различных областях речевых нарушений.

Вместе с тем проблему массового характера речевых нарушений у детей нельзя игнорировать и, в первую очередь, надо всеми силами сохранить психическое здоровье детей, обеспечив понимание и толерантное отношение к проблемам каждого ребенка. Для этого необходимо понимание родителями и педагогами истинных причин отставания детей. При этом важна не общая эрудиция в области речевых нарушений, а знание конкретных проблем конкретного ребенка. Речь идет о необходимости массовой диагностики детей дошкольного возраста и учащихся начальной школы с формированием детального заключения по каждому ребенку. Разумеется, что необходимо также обеспечить каждого ребенка возможностью коррекционного сопровождения обучения в школе.

Научно-исследовательским центром речевых технологий совместно с образовательной организацией «Логотех» разработана Информационная система «Речевые технологии», позволяющая провести массовую диагностику речевых нарушений у детей дошкольного возраста и учащихся начальной школы с формированием детального заключения по каждому ребенку. В разработке системы принимали участие специалисты из различных областей педагогики и психологии и ее содержание соответствует современному уровню коррекционной педагогики. Информационная система «Речевые технологии» сертифицирована Российской академией образования, Институтом информатизации образования в качестве прикладного программного средства и системы автоматизации информационно-методического обеспечения образовательного процесса для детей дошкольного и школьного возраста (Сертификат № АПИК.RU.04 АО.С.00028).

Система базируется на интерактивном взаимодействии ребенка с базой, содержащей более 30000 диагностических заданий. Программное обеспечение системы позволяет по результатам взаимодействия ребенка с диагностическими заданиями выявить характерную симптоматику нарушений ребенка в различных разделах фонетико-фонематического недоразвития, дисграфии, дислексии и общего недоразвития речи. Статистический анализ результатов позволяет для каждого ребенка определить нарушения, ответственные за выявленную симптоматику, и сформировать заключение с указанием характера и уровня выявленных нарушений. Заключение помогут родителям и педагогам в понимании источника проблем ребенка и формировании адекватного к нему отношения. Результаты диагностики необходимы также специалистам-логопедам для определения оптимальной методики и способов коррекционной работы с данным ребенком.

Информационная система «Речевые технологии» применима также для коррекционного сопровождения обучения детей дошкольных учреждений и общеобразовательных школ. Исключительной особенностью программы является индивидуальный подбор коррекционных

заданий и эффективность программы коррекционного сопровождения обеспечивается именно тем, что задания подбираются с учетом группы симптоматики нарушений, класса обучения ребенка и уровня достижений ребенка. Информационная система ежемесячно формирует индивидуальные диагностические заключения, позволяя родителям и педагогам непрерывно отслеживать ход коррекционной работы, ее эффективность и, при необходимости, принимать решение о привлечении дополнительных или замещающих методов коррекции. Разумеется, что не все нарушения ребенка могут быть скорректированы или скомпенсированы дистантной программой или групповыми занятиями коррекционного сопровождения. Многие нарушения, в частности, нарушения произносительной стороны речи, а также нарушения, связанные с органическими поражениями и недоразвитием, требуют непосредственного контакта ребенка со специалистом соответствующего профиля. Проблема коррекции речевых нарушений, несмотря на всю ее сложность, должна найти незамедлительное адекватное решение.

Список литературы:

1. Монография: Борисова В.В., Метельская Т.А., Налбандян О.Г. 2007. Динамическое тестирование. М.
2. Материалы конференции: Борисова В.В., Метельская Т.А., Налбандян О.Г., Оганесян Е.В. 2006. Система верификации тестовых заданий методами статистического анализа. // Инновационные методы и средства оценки качества образования: МГУП. М.
3. Монография: Лалаева Р.И. 2007. Логопедия: Методич. наследие: В 5 кн. Кн.4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. М.
4. Электронный ресурс: Парамонова Л.Г. Ситуацию надо менять. Разговор о состоянии проблемы дисграфии, дислексии. <http://www.dyslexia.ru/index.php?id=85>. 2013.

Исследование холистического механизма у детей с трудностями в понимании логико-грамматических конструкций языка

Киселев Сергей Юрьевич

Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург

Ключевые слова:

специфические расстройства речи, холистический механизм, логико-грамматические конструкции языка, дошкольный возраст

Введение

Трудности понимания логико-грамматических конструкций языка (ЛГК) являются одним из видов речевых расстройств у детей [6, 10]. Данное нарушение входит в категорию специфических расстройств речи (specific language impairments), в рамках которых у детей наблюдаются разнообразные трудности в освоении речи, но которые не связаны с нарушениями артикуляции, слуха, с психическими расстройствами, например, аутизмом [6, 10]. Использование слова «специфический» подразумевает, что при этом расстройстве наблюдается исключительно дефицит в каком-либо специфическом речевом механизме. В частности, Van der Lely [14] выделила детей со специфическим нарушением в понимании логико-грамматических структур языка. Она предположила, что у этих детей наблюдается дефицит мозгового механизма, связанного с обработкой логико-грамматических конструкций языка [14].

Однако исследования показали, что у детей со специфическими расстройствами речи наблюдается также дефицит в неречевых процессах, включая проблемы в рабочей памяти [11], моторных функциях [7], внимании [12], воображении [8], перцептивных процессах [9]. Каким образом эти неречевые дефициты связаны со специфическими нарушениями речи у детей? Этот вопрос до сих пор остается предметом дискуссий в современных психолингвистических исследованиях [13]. В отечественной нейропсихологии было высказано предположение, что в основе трудностей понимания ЛГК может лежать дефицит в неречевом механизме. На основании исследований, проведенных на людях с семантической афазией, А.Р.Лурия [3] сделал предположение, что трудности понимания логико-грамматических конструкций языка при этой афазии могут быть связаны с нарушением механизма симультанной (холистической) обработки информации. Данное предположение основано на том, что понимание высказываний требует не только удержания отдельных элементов речи (слов, предлогов и т.д.), но также опирается на одновременный (симультанный) синтез этих элементов в единое (холистическое) целое, имеющее определенный смысл [3]. Можно предположить, что одной из причин, которая приводит к трудностям усвоения детьми логико-грамматических конструкций языка, является отставание в развитии этого механизма в работе мозга.

Целью данного исследования является проверка гипотезы, что у детей старшего дошкольного возраста с трудностями понимания логико-грамматических конструкций языка наблюдается дефицит холистического механизма в работе мозга.

Методы исследования

С целью выявления детей с трудностями в понимании ЛГК было проведено обследование 323 детей в возрасте 6-7 лет из подготовительных групп десяти ДОУ города Екатеринбурга с помощью пробы «Понимание логико-грамматических конструкций» [1]. Проба оценивает понимание пассивных обратимых конструкций (9 предложений) и предложных конструкций (4 предложения). Максимальный балл, который может получить ребенком в данной пробе – 13 баллов. Если ребенок делал более 50 % ошибок, то его относили к группе детей с трудностями в понимании ЛГК. Таких детей оказалось 94 человека (27,4%).

На втором этапе было сформировано две группы – экспериментальная и контрольная. Экспериментальная группа состояла из детей с низким уровнем понимания логико-

грамматических конструкций языка (ЛГК). Из 94 протестированных на первом этапе детей были исключены дети с диагнозом «общее недоразвитие речи» (ОНР), дети с дизартрией и неврологическими расстройствами, а также дети с уровнем интеллекта ниже 85 баллов. Таким образом, в экспериментальную выборку было отобрано 36 детей (16 девочек и 20 мальчиков).

В контрольную группу были отобраны 36 детей (16 девочек и 20 мальчиков), которые имели более 75 процентов правильных ответов по пробе «Понимание ЛГК». Дети подбирались в контрольную группу так, чтобы они были эквиваленты детям из экспериментальной группы по уровню интеллекта, половозрастному составу и отсутствию неврологических расстройств.

Дети из обеих групп были исследованы с помощью методики «Копирование фигуры Рея-Остерица». Для оценки уровня развития холистического механизма был использован подход, предложенный Akshoomoff and Stiles [5]. Этот подход позволяет выявить предпочтение ребёнком по-детальной, холистической или промежуточной стратегии при копировании сложной фигуры.

Результаты

Из экспериментальной группы больше половины детей (52,8%) использовали по-детальную стратегию при копировании фигуры, только 8,3% предпочитали холистическую стратегию. Из контрольной группы 44,4% детей использовали холистическую стратегию, только 5,6% предпочитали по-детальную стратегию. Таким образом, распределение предпочитаемых стратегий не совпадает в экспериментальной и контрольной группе. Полученные результаты согласуются с результатами, полученными в на англо-говорящих детях, согласно которым дети с речевым дефицитом предпочитали использовать менее зрелую по-детальную стратегию при копировании фигуры [4], а также с результатами, ранее полученными нами на детях младшего школьного возраста [2].

Обнаруженные групповые различия в стратегии копирования подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что у детей с трудностями понимания ЛГК наблюдается дефицит механизма холистической обработки информации. Таким образом, можно предположить, что одной из причин нарушений в развитии понимания ЛГК у детей является отставание в развитии холистического механизма в работе мозга.

Выводы

1. Дети 6-7 лет с трудностями в понимании логико-грамматических конструкций языка используют предпочтительно по-детальную (незрелую) стратегию при копировании фигуры Рея-Остерица.
2. Сделано предположение, что одной из причин трудностей понимания логико-грамматических конструкций языка у детей старшего дошкольного возраста является дефицит холистического механизма в работе мозга.

Исследование поддержано программой 211 Правительства Российской Федерации, соглашение № 02.А03.21.0006

Список литературы:

1. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. 2008. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. Изд-во «Питер», СПб. 80.
2. Киселев С.Ю., Пермякова М.Е. 2009. Исследование когнитивных функций у детей с трудностями в понимании логико-грамматических конструкций языка // Вопросы психологии. 4. 99-107.
3. Лурия А.Р. 1998. Язык и сознание. Под редакцией Е.Д.Хомской. Изд-во «Феникс», Ростов н/Д. 416.

4. Akshoomoff A, Stiles J, Wulfeck B. 2006. Perceptual organization and visual immediate memory in children with specific language impairment // *Journal of the International Neuropsychological Society*. 12. 4. 465–474.
5. Akshoomoff A, Stiles J. 1995. Developmental trends in visuospatial analysis and planning: I. Copying a complex figure // *Neuropsychology*. 9. 3. 364-77.
6. Bishop D.V.M. 1997. *Uncommon understanding: Comprehension in specific language impairment*. Hove: Psychology Press. P.277.
7. Hill EL. 2001. Non-specific nature of specific language impairment: a review of the literature with regard to concomitant motor impairments // *International Journal of Language and Communication Disorders*. 36. 2. 149-171.
8. Johnston J, Weismer S. 1983. Mental rotation abilities in language disordered children // *Journal of Speech and Hearing Research*. 26. 3. 397-403.
9. Johnston J. 1988. Specific language disorders in the child // *Handbook of Speech-Language Pathology and Audiology*, ed. N. Lass, L. McReynolds, J. Northern, D. Yoder, Toronto. 685-715.
10. Leonard L. 1998. *Children with specific language impairment*. Cambridge, Mass.: MIT Press. P.344.
11. Montgomery J. 1995. Sentence comprehension in children with specific language impairment: The role of phonological working memory // *Journal of Speech and Hearing Research*. 38. 1. 187-199.
12. Tallal P, Dukette D, Curtiss S. 1989. Behavioral/emotional profiles of preschool language impaired children // *Development and Psychopathology*. 1. 51-67.
13. Ullman M, Pierpont E. 2005. Specific Language Impairment is not Specific to Language: The Procedural Deficit Hypothesis // *Cortex*. 41. 3. 399-433.
14. Van der Lely H. 2005. Domain specific cognitive systems: insight from Grammatical-SLI // *Trends in Cognitive Sciences*. 9. 2. 53-59.

Условия для развития социально-эмоционального компонента развития

Козлова Ольга Владимировна

ГБОУ Школа 1106

Ключевые слова:

социальная компетентность, эмоциональная компетентность, раннее детство, поддержка родительства

В последнее время в практике и теории обучения детей раннего возраста всё большее развитие получают представления о необходимости как можно раньше включить ребёнка в образовательный процесс, широко распространяется практика раннего обучения, появляется большое число пособий и центров раннего развития. В соответствии с актуальностью этого запроса в городе Москве создаются новые формы дошкольного образования, главной целью которых является подготовка групп детей раннего возраста к поступлению в детское образовательное учреждение. Предлагаемый во многих программах развития материал носит абстрактный характер, далёкий от процесса жизнедеятельности ребёнка, игнорируются присущие детям этого возраста произвольность, эмоциональность, стремление к предметно-практическим действиям и игре. Наряду с этим остается актуальным запрос адаптации ребенка при вхождении в новую среду развития: можно зафиксировать некоторые сложности возможной дезадаптации ребенка, в связи с разлукой с матерью и необходимостью принимать и усваивать новые правила поведения.

Поэтому остается открытым вопрос разработки такой модели обучения детей раннего возраста, которая бы учитывала факторы риска, связанные с проблемой адаптации ребенка к новой среде и его разлуки с матерью, а также включала бы в себя создание благоприятных условий не только для формирования познавательных аспектов развития, но и формирования социально-эмоционального компонента развития.

Целью данной работы являлся поиск условий для развития социального и эмоционального компонента детей раннего возраста с помощью организации взаимодействия ребенка с матерью. Задачи: изучить подходы социально-эмоционального развития детей раннего возраста, анализ имеющихся программ и технологий развития детей раннего возраста, построение и внедрение цикла развивающих занятий для раннего возраста, основанного на развитии социальной и эмоциональной компетентностей. Он был предложен испытуемым экспериментальной группы, и состоял из занятий, основанных на методах контактной и танцевальной импровизации.

Теоретические и концептуальные основы данного исследования исходят из концепции общения Майи Ивановны Лисиной, деятельностного подхода Даниила Борисовича Эльконина и психоаналитической теории Зигмунда Фрейда. Также в основу работы положены представления Джона Боулби о теории привязанности и концепция Рене Шпица.

В исследовании принимали участие 52 пары матерей и детей возраста от 1,2 до 2 лет. Количество испытуемых в экспериментальной группе 52 человека (26 пар) пар, количество испытуемых в контрольной группе 52 человека (26 пар).

Исследование проводилось с применением количественно-качественных методов, таких как: наблюдение; беседа; анкетирование родителей и педагогов; видеозапись занятий в том числе, специально организованных эпизодов взаимодействия матери с ребенком; опросник Эмоционального взаимодействия матери с ребенком Е.И. Захаровой, методика измерения уровня тревожности Тейлора адаптация Т. А. Немчинова, рисуночный тест «Я и мой ребенок» М.Е. Ланцбург.

Различия в результатах между группами по методике измерения уровня тревожности во втором срезе являются статистически достоверными на уровне значимости $p < 0,05$.

Достоверные статистические различия на уровне значимости $p < 0,05$ между экспериментальной и контрольной группами по методике ОДРЭВ были обнаружены по следующим шкалам: «понимание причин состояния», «способность к сопереживанию», «безусловное принятие», «оказание эмоциональной поддержки», «умение воздействовать на состояние ребенка».

Достоверные статистические различия на уровне значимости $p < 0,05$ были обнаружены по следующим наблюдаемым показателям между группами: «контакт глаз», «телесный контакт», «эмоциональный контакт».

Обработка результатов исследования позволила проследить общие тенденции экспериментальной группы к усилению материнской чувствительности и общего эмоционального блока после внедренного цикла занятий. Также прослеживается рост усиления стремления матерей к телесному контакту и зрительному контакту с детьми. Кроме того, прослеживается тенденция к снижению тревожности в экспериментальной группе после внедренного цикла.

Список литературы:

1. Белкина В.Н., Васильева Н.Н., Елкина Н.В. и др. Дошкольник: обучение и развитие. Воспитателям и родителям. - Ярославль: Академия, 2006.
2. Богуславский М.В., Сороков Д.Г., Юлия Фауст: 30 лет методу Монтессори.- М. 2000г.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 2008.
4. Болотна Л.Р., Комарова Т.С., Баранов С.П. Дошкольная педагогика: учебное пособие. - М., 2007.
5. Воспитание, образование и развитие детей 2-3 лет в детском саду. Методическое руководство для воспитателей, работающих по программе "Радуга" / Сост. Т.Н. Доронова. - М., 2005.
6. Галанов А.С. Психическое и физическое развитие ребенка от одного до трех лет. - М., 2005.
7. Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Педагогика детей раннего возраста. - М.: Владос, 2007.
8. Галигузова Л.Н., Голубева Л.Г., Гризик Т.И. Воспитание и развитие детей от 1 года до 2 лет: метод, пособие для педагогов дошкол. образоват. учреждений. - М.: Просвещение, 2007.
9. Дети раннего возраста в детском саду / С.Н. Теплюк, Г.М. Лямина, М.Б. Зацепина. - М.: Мозаика-Синтез, 2007.
10. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера. - М.: Просвещение, 2005.
11. Дошкольная педагогика: в 2-х ч. / Под ред. В.И. Логиновой, И.Г. Саморуковой. - М., 2006.
12. Зауш-Годрон Ш. Социальное развитие ребенка.- СПб, 2004.
13. Клименов Л.Н. Мониторинг нервно-психического развития детей раннего возраста: Пособие для студентов, интернов и клин. ординаторов / Л.Н. Клименов, В.В. Гордеев; Алт. гос. мед. ун-т. - Барнаул, 2005
14. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. - М.: Академия, 2006.
15. Корпетов Г.Б. На пути к педагогике свободы // Школьные технологии. 2006. № 4.
16. Кроха. Программа воспитания, обучения и развития детей до трех лет в условиях семьи. Г.Г. Григорьева, Д.В. Сергеев, Н.П. Кочетова и др. - М., 2005.
17. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – Изд.: Питер, 2009.
18. Макарова Н.В. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста в условиях дошкольных образовательных учреждений. - Ростов Н/д
19. Мария Монтессори. Разум ребенка. Главы из книги / Под ред. Хилтунина Е., Лаптевой О. М.: Грааль 2003г.
20. Михайлова З.А. Игровые задачи для дошкольников: Кн. для воспитателя детского сада. - СПб.: Акцент, 2006.
21. Моница Г.Б., Лютова Е.К. Проблемы маленького ребенка. - СПб.: Речь, 2002.
22. Монтессори в России. Новый взгляд./ Под ред. Сумнительного К.Е. – М., 2001г. Вып. 1

23. Мухина В.С. Психология дошкольника. - М.: Педагогика, 2005.
24. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М.: Тривола, 2006.
25. Орлова Д. Большая книга Монтессори. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
26. Осмоловская И. Страна, где правят дети // Семья и школа. 1997. № 2.
27. Павлова Л.Н. Развивающие игры - занятия с детьми от рождения до трех лет: Пособие для воспитателей, родителей. - М.: Мозаика-Синтез, 2003.
28. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста.
Е.О.Смирнова, Л.Н.Галигузова, С.Ю.Мещерякова. - М.: Мозаика-Синтез, 2007-2008.
29. Петровский А.В., Кларина Л.М., Смывина Л.А. и др. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. - М., 2003.
30. Подласый И.П. Педагогика./Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений.- М., 2004г.
31. Программа «Истоки». Базис развития ребенка-дошкольник / Алиева Т. И., Антонова Т. Н., Арнаутова Е. П. - М., 2002.
32. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А.Васильевой. - М., 2007.
33. Программа воспитания и развития детей в детском саду «Детство» / В.И.Логинова, Т.И.Бабаева, Н.А.Ноткина и др. - М., 2006.
34. Раннее детство: познавательное развитие / Л.Н. Павлова, Е.Б. Волосова, Э.Г. Пилюгина: Методическое пособие. - М.: Мозаика-Синтез, 2006.
35. Смирнова Е.О, Мещерякова С.Ю. Ермолова Т.В. Игры и игрушки для детей раннего возраста. - М., 2004.
36. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. - М.: МГППУ, 2003.

Фотографирование дошкольниками как метод диагностики и развития детских интересов

Любавина Оксана Сергеевна

АНО ДО "Планета детства "Лада"
детский сад № 175 "Полянка", г.о.
Тольятти

Ключевые слова:

Детское фотографирование, познавательное развитие, детские интересы, направленность интересов, ведущий интерес

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования детского фотографирования в образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста. Проведен анализ характерных особенностей продуктов детской деятельности, выделены диагностические параметры для определения сферы детских интересов.

Особенностью современного мира является быстрый темп развития техники. Сегодня информационные технологии осваиваются дошкольниками наравне со взрослыми. Устройство современных гаджетов, в том числе и цифровых фотоаппаратов, позволяет детям свободно их исследовать и действовать с ними. Для современных дошкольников становится доступным такой метод исследования окружающей среды как фотографирование.

В детском саду № 175 «Полянка» АНО ДО «Планета детства «Лада» г.о. Тольятти Самарской области было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение возможностей включения цифрового фотоаппарата в образовательную деятельность с детьми старшего дошкольного возраста.

Фотографирование как метод используется в различных отраслях наук (криминалистика, биология, психология, социология, и т.д.). Основное назначение данного метода: сбор, хранение информации об объектах окружающего мира. Другим направлением использования фотографий является изучение внутренних реакций субъекта, ведущего фотосъемку, определения отношения, значимости снимаемых объектов для него самого. Данный подход активно используется в социологии и психологии.

Проведенное исследование показало значимость двух этих направлений использования фотографирования для организации образовательной деятельности с дошкольниками.

Фотографирование как вид деятельности формирует у ребенка способность выделять лично – значимые объекты в окружающем пространстве и может служить средством самоопределения детей в мире интересов.

В ходе исследования детям предлагалось в самостоятельной деятельности сфотографировать заинтересовавшие его объекты: «Что интересного есть в группе?». Время съемки и количество снимков не ограничивалось.

Анализ продуктов детского фотографирования показал, что субъективную информацию несли следующие показатели: тематика фотографий, дистанция фотографирования.

Тематика отражала область детских интересов. Например, если ребенка интересовал растительный мир, то он снимал растения, энциклопедии со статьями и рисунками о растениях, иллюстрации из дневника наблюдений за рассадой, схемы роста и развития.

Уточнение субъективной информации о значимости объекта проводилось методом интервьюирования. Ребенку задавались вопросы: «Что ты фотографировал?», «Почему сфотографировал именно это?», «Как у тебя получилась эта фотография?» и т.д. Ответы детей отражали их внутреннее намерение сделать определенный кадр. Сопоставление ответов ребенка

и характера фоторепортажа позволило выделить общую направленность интересов детей: мир живой природы, мир неживой природы, рукотворный мир, социальный мир (таблица 1).

Таблица 1. - Направленность интересов

Параметры анализа	Направленность интересов			
	Мир живой природы	Мир неживой природы	Рукотворный мир	Социальный мир
Количественный анализ				
Качественный анализ (уточненная область интересов)				

Степень выраженности параметра проводился в бальной оценке:

- 0 – отсутствует;
- 1 – слабо выражен;
- 2 – явно выражен.

По результатам такого распределения выделялась преобладающая сфера интересов. Количество интересующих ребенка объектов (предметов, явлений, видов деятельности) характеризовало интерес к определенной области. Характеристика центрального интереса ребенка давалась в соответствии с соответствующими показателями [1], представленными в таблице 2.

Таблица 2. - Показатели ведущего интереса ребенка

Сознательность интереса, легкость его возникновения	Наличие выраженной мотивационной основы, (понимание ребенком того, ради чего он занимается этой деятельностью)	Устойчивость и длительность интереса	Широта интересов	Мотивация достижения

При анализе фотографий учитывалась не только тематика, но и дистанция, с которой ребенок вел съемку. Было выявлено, что данный параметр является константным. 90% детей сохраняли определенную дистанцию на протяжении всей съемки: от очень близкой до панорамной съемки. Можно предположить, что данный показатель отражает личностную дистанцию во взаимодействии с окружающими. Об углубленном интересе свидетельствовали уменьшение характерной для ребенка дистанции, фокусировка на выбранном объекте.

Часть детей (20% детей) в исследовании проявили интерес к фотоаппарату как устройству, изучали и экспериментировали с возможностями фотоаппарата. Об экспериментировании говорили фотографии, в которых встречаются неясные изображения. В беседе с ребенком выяснилось, что он фотографировал «в движении», или делал фотографии различных поверхностей, пробуя микросъемку.

Таким образом, детское фотографирование способствует нахождению собственного интереса детьми, их самоопределению в образовательной области «Познавательное развитие». Фотоматериалы ребенка становятся стимулом для развития его индивидуального познавательного интереса, и при сопровождении взрослого становятся темами для их собственного исследования.

Фотоаппарат имеет большие возможности не только в определении темы детского

исследования, но и в его проведении. «Фотокамера - наиболее надежный инструмент для получения объективного видения» - считал Ласло Мохоли – Наги [3]. В ходе проведенного исследования дети с помощью фотоаппарата осуществляли:

- поиск и сохранение информации, получаемую ими из разных источников: фиксировали объекты окружающего мира, важные для него явления и события окружающего мира; фотографировали страницы книги, монитор компьютера с изображением и т.д.;
- визуализацию и сопоставление разных этапов развития природных процессов: сезонные изменения, рост и развитие растений т.д. При сопровождении взрослого ребенок снимал интересующий его объект с определенной периодичностью с одного и того же ракурса. Фотографии длительного наблюдения позволяют ребенку сделать более точный вывод о происходящих изменениях, выделить характерные особенности исследуемого объекта;
- фиксацию этапов собственной познавательно – исследовательской деятельности (проведение опытов, создание макетов и т.д.).

Фоторепортаж о собственной деятельности позволяет ребенку впоследствии проанализировать свои действия и качество полученного результата. На основе этих материалов создавались алгоритмы опытно-экспериментальной деятельности для других детей.

В ходе исследования отмечалось отношение к информации, собранной с помощью фотоаппарата, как лично – значимой. Дети возвращались и пересматривали фотографии, показывали фотографии окружающим, демонстрируя их как собственное достижение.

Проведенное исследование показало, что детское фотографирование является адекватным дошкольному возрасту способом ведения и фиксации результатов исследования. Специфичность продукта детской деятельности в фотографировании отражает индивидуальность ребенка, сферу его интересов (тематика фотографий) и особенности контактирования с окружающим миром (личностная дистанция, отраженная в фотографии). Фотографирование дает возможность ребенку выделить значимый интерес из фоновой познавательной активности, а педагогу – понять направленность и глубину его интересов, определить индивидуальные траектории развития своих воспитанников.

Список литературы:

1. *Микляева Н.В.* 2012. Дошкольная педагогика : учебник для бакалавров / Под ред. Н. В. Микляевой. Москва: Издательство Юрайт. 2012. 510 с.
2. *Чайкина Е.В.* 2013. Фотография как метод исследования социальной реальности // Современная социологическая методология — от теории к практике. Сборник научных статей по итогам Зимней социологической школы в 2011 году / Под. ред. А.О. Бороноев, Е.С. Богомякова. СПб.: Скифия-Принт. 2013. 159 – 164 с.
3. *Штомпка П.* Визуальная социология. Фотография как метод исследования: учебник/ пер. с польск. Н.В. Морозовой, авт. вступ. ст. Н.Е. Покровский. – Москва: Логос, 2007. – 168 с.

Психофизиологические особенности эмоционального состояния детей с нарушением речи дошкольного возраста

Муратова Марианна Алексеевна

ЮФУ г. Ростов-на-Дону

Ключевые слова:

когнитивный, эмоции, нарушение речи, вегетативный баланс

Аннотация: Целью нашего исследования являлось определение взаимосвязи эмоционального состояния на протекание познавательной деятельности, определение преобладающих психофизиологических показателей эмоциональных реакций в момент осуществления когнитивных процессов.

Одним из главных факторов, определяющих влияние эмоций на познавательные процессы, является степень созревания физиологических структур этих процессов. Известен тот факт, что под влиянием эмоций протекание познавательных процессов может быть изменено. Развитие эмоциональной сферы способствует дифференциации эмоций как своих так и окружающих, что лежит в основе познавательных процессов, таких как речь [2]. Например, у детей с нарушением речи, при ограничении эмоциональных контактов может быть задержка эмоционального развития, а также мыслительных операций [1].

Важно упомянуть о когнитивистской теории эмоций, согласно которой эмоции сопровождаются физиологическими сдвигами, где особенности протекания познавательных процессов находятся в тесной взаимосвязи с эмоциональными реакциями [4].

Целью нашего исследования является рассмотрение влияния эмоций на протекание познавательных процессов, выявление особенностей эмоционального состояния детей, определение преобладающего тонууса дошкольников с нарушением речи.

Материалы и методы.

В эксперименте участвовало 98 детей 5,5 – 6,5-летнего возраста с общим недоразвитием речи, в контрольной группе было 30 детей с речевым развитием, соответствующим возрасту [3]. Мы использовали «Модифицированный восьмицветовой тест» Люшера для изучения психофизиологических эмоциональных особенностей детей экспериментальной и контрольной группы, а также для изучения глубинных проблем личности, актуальных состояний, базисных потребностей.

Данный тест позволяет выявить порог восприимчивости зрительного анализатора испытуемого: этот порог, как показывает опыт, в значительной степени обусловлен преобладанием трофотропных (стремление к покою) или эрготропных (стремление к активности) тенденций в рамках вегетативного баланса.

В ходе обследования испытуемому предлагали выбрать из разложенных перед ним таблиц самый приятный цвет, в соответствии с тем, насколько этот цвет предпочитаем в сравнении с другими при данном выборе и в данный момент, согласно правилам Люшера. Коэффициент вегетативного баланса КВБ вычислялся следующим образом: $КВБ = (18 - (3 + 4)) / (18 - (1 + 2))$.

Результаты.

При анализе результатов тестирования детей по «модифицированному восьмицветовому тесту» показаны значительные вариации ответов детей по предпочтению цветов. Характер выбираемых цветовых пар детьми контрольной группы в большинстве случаев характеризовал наличие у них позитивного настроения, уверенности в себе, настроя на общение и т.д.

При анализе результатов экспериментальной группы детей с общим недоразвитием речи

выявлены нарушения эмоциональной сферы, которые проявляются либо повышением тревожных и агрессивных проявлений, либо чувством скованности, скрытности, т.е. поведением «избегания конфликтных ситуаций».

Подробнее остановимся на анализе результатов изучения психофизиологических особенностей дошкольников при подсчете коэффициента вегетативного баланса, определяя баланс вегето-эмоционального тонуса.

Описывая результаты, при общем недоразвитии речи у большинства детей преобладает эрготропный тонус (53 % детей, показатель вегетативного тонуса составил $-0,403 \pm 0,093$), что, в данном исследовании, возможно свидетельствует о задержке созревания парасимпатической системы у этих детей относительно нормы. С другой стороны, преобладание эрготропных влияний является сопутствующим фактором повышенной тревожности у детей с ОНР. В случае преобладания трофотропных влияний (39% детей, показатель вегетативного тонуса $0,345 \pm 0,024$) у дошкольников выявляли признаки скрытности, неуверенности в себе, настороженности, что, влияло на результат при решении познавательных задач, это выражалось в непонимании инструкции по причине повышенной тревожности, скорость выполнения задания была низкой из-за неуверенности в своих силах. Лишь у 7% 5,5-летних дошкольников наблюдали баланс между трофо- и эрготропными влияниями. Таким образом, эмоциональное состояние детей данной группы влияло на качество протекания когнитивных процессов.

У 6,5-летних дошкольников с ОНР, которые не посещали коррекционные занятия, наблюдали повышение количества детей, у которых выявлен сбалансированный вегето-эмоциональный тонус. Однако процент детей с преобладанием эрготропного тонуса оставался высоким. В то же время у детей, которые посещали логопеда, процент детей со сбалансированным вегето-эмоциональным тонусом резко увеличился (35%) относительно 5,5 лет, а процент детей с преобладанием эрготропных влияний – снизился до 40%. Таким образом, уровень восприятия своих когнитивных и эмоциональных способностей корригируется в результате систематических занятий с логопедом, что сказывается на психовегетативном статусе ребенка.

В контрольной группе 5,5-летних дошкольников процент детей с преобладанием эрго- (37% детей, показатель вегетативного тонуса $-0,442 \pm 0,034$) и трофотропных влияний (30% детей, показатель вегетативного тонуса $0,397 \pm 0,015$) был ниже, чем у детей с ОНР того же возраста. В норме уже в 5,5-летнем возрасте процент детей со сбалансированным психо-вегетативным статусом составлял 23%. К 6,5-летнему возрасту этот показатель повысился до 47% за счет снижения процента детей с преобладанием трофотропных и эрготропных влияний.

Заключение и выводы.

В заключении можно сказать, что наше исследование подтвердило взаимосвязь эмоционального состояния на качество протекания познавательной деятельности, а также было выявлено, что у детей с нарушением речи преобладает эрготропный тонус. При ОНР наблюдается отставание в развитии эмоциональной сферы, и с возрастом происходят однонаправленные изменения в психоэмоциональном статусе. Это происходит путем созревания функциональных структур, а также при условии наличия коррекционных мероприятий снижается разрыв между уровнем сформированности эмоциональной сферы ребенка с ОНР и детей с нормативным речевым развитием.

Список литературы:

1. Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология: от рождения до школы. - М.: «Сфера». - 2002. - 256 с.
2. Климкина Е. А. 2015. Циклический характер речевого развития ребенка с позиций психологического и психолингвистического подходов // Образование. Наука. Инновации: южное измерение. № 3 (41). Стр. 81-87.
3. Муратова М. А. 2013. Особенности зрительных вызванных потенциалов и когнитивных процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи. Дис. канд. биол. наук. г. Астрахань.
4. Lazarus R. W., Averill J. R., Orton M. E. 1970. Towards a Cognitive theory of Emotion // M.

Arnold (ed.) Third International Symposium on Feeling and Emotions. - N.Y.: Acad. Press.

Развитие эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками

Подымова Людмила Степановна,
Ильина Светлана Владимировна

Московский педагогический
государственный университет,
Москва

Ключевые слова:

Эмоциональная и коммуникативная сферы дошкольников

Аннотация: В данной статье рассмотрена проблема развития эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками. Представлена развивающая программа и раскрыты результаты ее реализации. На основе проведенного исследования автором выделены психологические условия эффективного развития эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками.

Система личных отношений является эмоционально насыщенной для дошкольников, поскольку связана с его оценкой и признанием как личности. Взаимоотношения детей, их характер, направленность формируют, развивают и корректируют эмоциональную сферу ребенка (Кобелева Г.Р. 2004. С. 5). В свою очередь, особенности эмоциональной сферы оказывают влияние на характер взаимоотношений детей, регулируют их общение. В старшем дошкольном возрасте все большее значение приобретают чувства, вызванные тем, насколько хорошо ребенок выполнил свои обязанности, какое значение имеют совершенные им действия для других людей.

Поэтому неудовлетворительное положение в группе сверстников переживается детьми очень остро и нередко является причиной аффективных реакций и переживаний. Неудовлетворенность общением со сверстниками ведет к развитию повышенной тревожности, агрессивности, чувства неуверенности в себе, закреплению отрицательных эмоций у дошкольников (Стожарова М.Ю. 2007. с. 7).

В свою очередь, накопившийся эмоциональный опыт определяет характер общения. Если дошкольник переживает негативные эмоции в процессе общения, то у него не складываются отношения со сверстниками, в их среде он неуспешен, что приводит к отрицательным эмоциям.

Таким образом, ребенок попадает в замкнутый круг. Исходя из этого, целью нашего исследования было изучение психологических условий развития эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками.

В исследовании использовались следующие методы: экспертная оценка уровня сформированности коммуникативных качеств дошкольников (Р.Г. Кобелева); социометрия для дошкольников "Два домика" (Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков); линейная шкала, для определения уровня агрессивности (Р.Г. Кобелева); модифицированный тест тревожности (Р. Тэмбла, М.Дорки, В. Амен); модифицированный рисуночный тест "В детском саду" (Р.В. Овчарова); модифицированный эмоционально - личностный тест "Сказка" (Л. Дюсс); цветовой тест Люшера.

С целью подтверждения сделанных выводов нами использовались также методы качественного и количественного анализа полученных данных (в том числе и методы математической статистики: критерий Фишера, коэффициент корреляции Ч. Спирмена).

Экспериментальная работа осуществлялась на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 23» г. Курска. Экспериментальную выборку составили 115 детей старшего дошкольного возраста. Комплекс взаимодополняющих методов исследования позволил выделить в развитии эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в процессе общения со сверстниками такие проблемы как: агрессивность, тревожность, закрепление негативных

эмоций.

Основным источником отрицательных эмоциональных состояний является недовольство сложившимися отношениями со сверстниками, чувство недооцененности и отстраненности. Следовательно, остаются неудовлетворенными основные коммуникативные потребности общения старших дошкольников со сверстниками: потребность в признании, уважении и сотрудничестве с другими детьми.

В ходе исследования были выявлены следующие особенности эмоциональной сферы дошкольников в процессе общения со сверстниками:

- а) неудовлетворенность сложившимися отношениями со сверстниками является одним из основных источников отрицательных эмоций старших дошкольников.
- б) детям с низким уровнем коммуникативных умений или с низким социометрическим статусом присуща более высокая степень агрессивности;
- в) старшие дошкольники испытывают тревожность, связанную с общением со сверстниками, не зависимо от уровня сформированности у них коммуникативных умений и социометрического статуса.

Для развития эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками нами была разработана и реализована программа, направленная на решение следующих задач: расширение представлений детей об эмоциях, развитие эмоциональной и поведенческой произвольности; обогащение знаниями о средствах общения, развитие инициативности в общении и умения выбирать конструктивные решения проблемных ситуаций; коррекция негативных эмоциональных состояний дошкольников (тревожность, агрессивность, импульсивность, неудовлетворенность взаимоотношениями); создание условий для приобретения ребенком положительного опыта общения со сверстниками и обогащения эмоциональной сферы ребенка положительными эмоциями.

В структуре развивающей программы нами были выделены четыре взаимосвязанных блока. Так, например, первый блок включает в себя упражнения, направленные на формирование уверенности в себе, развитие позитивного отношения к себе и т.д.

Упражнения второго блока направлены на развитие языка жестов, мимики и пантомимики, средств общения и передачи эмоциональных состояний; осознание своих эмоций и распознавание эмоциональных состояний других; коррекция агрессивности и тревожности и т.д.

Третий блок программы включает игры, способствующие развитию навыков совместной деятельности, чувства общности, умения применять нормы и правила общения, навыков конструктивного поведения в проблемных ситуациях и т.д.

В четвертом блоке подобраны игровые задания, направленные на обучение детей открытому проявлению эмоций социально приемлемыми способами; обучение конструктивным способам управления собственным поведением и эмоциональным состоянием и т.п.

В процессе реализации программы нами использовались различные методы: подвижные, сюжетно-ролевые, парные и групповые игры, игры-ассоциации, психогимнастика, разнообразные этюды и упражнения, элементы изотерапии, беседы, чтение и обсуждение литературных произведений, разыгрывание и придумывание окончаний предлагаемых историй, пальчиковая гимнастика, релаксационные упражнения.

Анализ динамики развития эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками экспериментальной выборки продемонстрировал следующие результаты. Статистически значимо увеличилось число дошкольников с высоким уровнем коммуникативных умений ($F_{эмп} = 2,96$ при $p \leq 0,05$). Дети стали более успешно применять нормы и правила общения, они легче вступают в контакт с окружающими сверстниками, более активны в процессе общения. В своих взаимоотношениях чаще проявляют положительные эмоции при решении конфликтных ситуаций, умеют подчинять свои желания интересам других, слушать партнера, находить тему беседы.

Повышение уровня сформированности коммуникативных умений способствовало улучшению социометрического статуса детей экспериментальной группы. Можно отметить улучшение взаимоотношений дошкольников, увеличение числа успешных в общении детей. Количество же детей, попавших в категорию «аутсайдеров» сократилось.

Произошедшее увеличение количества детей успешных в кругу сверстников статистически значимо ($F_{эмп} = 2,1$ при $p \leq 0,05$). Эмпирические данные показали тенденцию к снижению агрессивности ($F_{эмп} = 1,9$ при $p \leq 0,05$). Агрессивность не является способом удовлетворения коммуникативной потребности, дети могут заинтересовать сверстника, найти адекватный способ разрешения конфликтной ситуации, что способствует положительному восприятию общения с другими детьми. Дошкольники реже проявляют упрямство, вспыльчивость, приступы гнева, желание обидеть.

Реализованная нами программа позволила снизить показатели тревожности старших дошкольников по отношению к сверстникам. В кругу своих сверстников дети стали чувствовать себя более комфортно и уверенно, они удовлетворены складывающимися отношениями, интерес к сверстникам возрос, их общение наполнилось положительными эмоциями. Однако, независимо от своего положения в системе отношений со сверстниками, дети нуждаются в постоянном подтверждении своей значимости и успешности, в понимании, сопереживании со стороны сверстников. Дошкольникам необходимо чувствовать свою включенность в группу сверстников.

Результаты исследования показали, что: - эмоциональные состояния дошкольников оказывают влияние на продуктивность общения со сверстниками; - развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в процессе общения со сверстниками определяется типом ситуативного общения и сложившимся опытом общения со сверстниками, умением выбирать конструктивные способы решения проблемных ситуаций в процессе общения, социометрическим статусом дошкольника в группе, способностью к саморегуляции эмоциональных состояний. - развитие эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками эффективно при реализации следующих психологических условий: использование игр и упражнений на обогащение как эмоциональной, так и коммуникативной сферы дошкольников; приобретение каждым ребенком эмоционально положительного опыта общения со сверстниками; развитие у старших дошкольников уверенности в себе; преодоление негативных эмоциональных состояний дошкольников.

Список литературы:

1. Кобелева Г.Р. 2004. Формирование коммуникативной деятельности детей старшего

дошкольного возраста в образовательном процессе.: Дис. ... канд. псих. наук. – Самара.

2. *Стожарова М.Ю.* 2007. Формирование психологического здоровья дошкольников / Под. ред. М.Ю. Стожаровой – Ростов – на – Дону – 208 с.

Обучающие игры как способ вовлечения родителей в формирование познавательных функций ребенка.

А.Е. Соболева

Научно-исследовательский Центр детской нейропсихологии

им. А.Р. Лурия, Москва, Россия

a.e.soboleva@gmail.com

Аннотация: Цель данной статьи-представление новых методов работы Научно-исследовательского Центра детской нейропсихологии им. А.Р. Лурия - обучающих игр, направленных на усвоение школьниками младших классов основных школьных дисциплин- родного языка и математики.

Ключевые слова: обучающие игры, Научно-исследовательский Центр детской нейропсихологии им. А.Р. Лурия, высшие психические функции, нейропсихологическая диагностика, детско-родительские отношения.

Введение. Проблема поиска средств и форм преодоления школьной неуспеваемости детей, испытывающих устойчивые трудности в овладении основными учебными дисциплинами, является чрезвычайно актуальной и значимой для решения фундаментальных задач теории и практики специальной психологии.

Высшие психические функции и такие их составляющие, как воображение, произвольность, образное, речевое и логическое мышление, мотивационный и операциональные компоненты, пространственные представления, формируются в процессе познания ребенком окружающего мира, в том числе, и в процессе ведущей деятельности дошкольного возраста – игре (Выготский Л.С., 1966; Давыдов В.В., 1976; Глозман, 2009; Запорожец А.В., 1986; Лубовский В.И., 1972; Рубинштейн С.Л., 1946; Слепович Е.С., 1990; Соболева А.Е., 2009, 2014; Эльконин Д.Б., 1978). Поэтому на базе нашего Научно-исследовательского Центра детской нейропсихологии им. А.Р. Лурия нами была создана и осуществлена программа по созданию ряда обучающих игр.

Цель программы. Целью программы было создание обучающих игр, которые призваны были повысить познавательную активность и облегчить усвоение основных школьных дисциплин - письма, чтения и счета младшим школьникам

Описание программы. Обучающие игры подбирались нами индивидуально, исходя из результатов нейропсихологической диагностики, которая позволяет определить как уровень актуального, так и зону ближайшего развития каждого ребенка. Комплекс игр, подбираемых в соответствии с данными обследования, распределялся в течение курса занятий согласно основному принципу дидактики - от простого к сложному. Сначала в занятия вводились игры, призванные помочь формированию таких познавательных функций ребенка, как память, внимание, речь. пространственное представление, логическое мышление. Далее предлагались игры, непосредственно направленные на помощь по одному из проблемных предметов. Если ребенок испытывал трудности в овладении письмом и чтением, то предлагались игры, рассчитанные на формирование образа буквы и слова, расширение лексического запаса и формирование навыка составлять законченное речевое высказывание, а также на усвоение основных правил русской грамматики, таких, как: правописание безударных проверяемых гласных в корнях слов, правописание чередующихся гласных в корнях слов, правописание гласных после шипящих и ц в корнях слов, в суффиксах и окончаниях слов; правописание парных согласных в корнях слов, правописание непроизносимых согласных в корнях слов, правописание Ъ и Ь, правописание приставок ПРИ-ПРЕ, приставок, заканчивающихся на З, С; правописание Н и НН в суффиксах прилагательных, правописание НЕ с разными частями речи, правописание падежных окончаний имен существительных и прилагательных, правописание личных окончаний глаголов, правописание наречий, производных предлогов и союзов, а также таких понятий, как: фонетический состав слова, морфемный состав слова, морфологические категории частей речи. Кроме того, часть игр

предназначена для расширения лексического запаса обучающегося и осознания таких понятий, как синонимы, антонимы, омонимы, фразеологизмы.

Для школьников, испытывающих устойчивый страх перед математическими дисциплинами, предлагались игры, направленные на такие необходимые составляющие математического мышления, как пространственный анализ и синтез, зрительные представления геометрических фигур и математических символов, знание последовательности чисел, математических терминов и понятий, навыки счета и математические операции. Игры не только использовались в процессе занятий в Центре, но и рекомендовались для совместного досуга в домашней обстановке.

Результаты. Разработанные согласно классическим критериям, наши игры позволили на произвольном уровне, когда внимание ребенка направлено на выигрыш в игре, а не на учебный процесс, отрабатывать наиболее трудные правила грамматики, сформировать образ слова, буквы и другие навыки, необходимые для успешного письма и чтения. Опрос, проведенный нами в семьях, использовавших наши игры в домашних условиях, показал, что совместная игра детей и родителей не только повышает мотивацию к процессу учения и успеваемость, но также улучшает и укрепляет детско-родительские отношения, позволяет родителям глубже понять мотивы и потребности детей, их возрастно-психологический статус и индивидуально-личностные особенности; положительно влияет на эмоциональное взаимодействие детей и родителей, помогая получить радость и удовольствие от общения. Эмоциональная составляющая, присутствующая при игровом взаимодействии родителей с ребенком положительно влияет на родительскую чувствительность, эмоциональное отношение к ребенку, понимание ими специфики развития собственных детей, что особенно важно для перспектив их дальнейшего формирования.

Целенаправленность, особенности введения инструкции, ориентация на действия партнера, контроль и оценивание, заложенные в основе наших обучающих игр, помогают формированию стиля родительского руководства.

Выводы. Созданные нами игры не только облегчили усвоение школьных знаний детьми, но и позволили наладить сотрудничество в семье, побудить ее членов к познавательной активности и совместной деятельности, повышению образовательного и культурного уровня семьи, что положительно влияет на психологический микроклимат в семье и рост личности ребенка и создает дополнительный мотивационный компонент для формирования навыков успешного обучения. Наши игры полностью доказали свою эффективность тем, что широко используются не только в нашей работе, но и в опыте коррекционно-развивающих занятий многих психологических и педагогических учреждений, специалисты которых прошли мастер-классы и семинары на базе нашего Центра.

Библиография

1. *Выготский Л.С.* 1966. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Вопросы психологии. — № 6. - С. 48-57
2. *Глоzman Ж.М.* 2009. Нейропсихология детского возраста. М.: Академия.
3. *Давыдов В.В.* 1986. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика.
4. *Запорожец А.В.* 1966. Игра и развитие ребенка // А.В. Запорожец. Психология и педагогика игры дошкольника. М. С.5-10.
5. *Лубовский В.И.* 1972. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой психического развития // Дефектология. №4. С.21-32.
6. *Рубинштейн С.Л.* 1946. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз.

7. *Соболева А. Е.* 2009. Коррекция высших психических функций младших школьников с задержкой психического развития средствами игровой деятельности: Дис. канд. психол. наук. —Н. Новгород.
8. *Соболева А.Е.* Как научить ребенка читать. С-Пб., Детство-Пресс, 2014. - 144 с.
9. *Соболева А.Е.* Как подготовить ребенка к изучению математики //-С-П., Детство-Пресс, 2014. - 80 с.
10. *Соболева А.Е.* Как подготовить ребенка к обучению грамоте //-С-П., Детство-Пресс, 2014. -112с.
11. *Слепович Е.С.* Игровая деятельность детей с задержкой психического развития // - М., Педагогика, 1990. - 96 с.
12. *Эльконин Д.Б.* Психология игры //- М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

Комплексная помощь детям раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Титова Ю.О.

Научно-исследовательский Центр детской нейропсихологии

имени А.Р. Лурия,

Москва, Россия

titova-u@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению особенностей комплексной помощи детям раннего и дошкольного возраста с проблемами психического развития на фоне расстройств аутистического спектра. Коррекционно-развивающая работа реализуется в рамках совместной деятельности нейропсихолога и логопеда-дефектолога на основе данных фундаментальных исследований отечественных и зарубежных специалистов.

Ключевые слова: комплексная коррекционно-развивающая работа, развитие психических функций, ранний дошкольный возраст.

Введение. В настоящий момент в Ниц Детской нейропсихологии имени А. Р. Лурия активно развивается направление комплексной помощи детям раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, задержками речевого и психического развития. Коррекционно-развивающая работа с детьми, направленная на преодоление проблем, связанных с функциональной незрелостью ВПФ, осуществляется в двух основных направлениях: нейропсихологическая коррекция и занятия с логопедом-дефектологом.

Материалы и методы. За последний год в Центр обратились родители 63 детей в возрасте от 2-х до 5-ти лет, имеющих медицински подтвержденные диагнозы: расстройства аутистического спектра, ЗПР, ЗРР, ОНР и алалии. В большинстве случаев имели место сочетанные нарушения. 24 ребенка из обозначенной группы прошли курсы коррекционно-развивающих занятий с нейропсихологом и логопедом-дефектологом на базе Ниц ДН имени А.Р. Лурия.

На первом этапе работы проводилась нейропсихологическая диагностика с использованием всего спектра нейропсихологических методов, предложенных А.Р. Лурия (2006, 2008) и адаптированных для детей дошкольного возраста (Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е.Соболева, 2006 / 2008), позволяющая определить актуальный уровень (сенсорное, моторное развитие, слуховое восприятие, импрессивная и экспрессивная речь, интеллект, навыки и умения, игра) психического развития ребёнка. На основе анализа данных, полученных в результате нейропсихологической диагностики, были выявлены наименее сформированные звенья психического функционирования детей, а также зона ближайшего развития, представляющаяся важным фактором для дальнейшей коррекционной работы. Второй составляющей диагностического этапа являлось обследование логопеда-дефектолога с целью выявления и уточнения специфики речевых дефектов.

Описание программы коррекции. На базе совокупности данных первого этапа работы для каждого ребенка была разработана коррекционная программа, включавшая занятия нейропсихолога и логопеда-дефектолога с оптимальной периодичностью, учитывающей индивидуальные особенности. В рамках нейропсихологического подхода за основу использовалась программа двигательной и когнитивной коррекции, адаптированная для детей младшего возраста Глозман Ж.М. (2006, 2009). Обязательным звеном в структуре коррекционно-развивающей работы являлись консилиумы специалистов с целью обсуждения промежуточных результатов и координации совместной работы. Для отслеживания динамики была использована бальная система оценок в процессе занятий.

Результаты обследования детей после курсов занятий (нейропсихологическая диагностика и диагностика логопеда-дефектолога) показали высокую эффективность комплексного бригадного метода работы в отношении формирования всего спектра ВПФ, а также эмоционально-волевой сферы детей раннего и дошкольного возраста.

Выводы. Значительная положительная динамика в формировании ВПФ у детей со сложными нарушениями психического развития продемонстрировала, что активное взаимодействие нейропсихологов и логопедов-дефектологов в рамках комплексного бригадного метода работы позволяет существенно стимулировать развитие ребенка, а также прогнозировать и предотвратить возникновение более грубых дефектов на последующих этапах онтогенеза.

Библиография

Глозман Ж.М. 2009 Нейропсихология детского возраста – М.

Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е., 2006. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. – СПб.

Лурия А.Р. 2008. Высшие корковые функции – СПб.

Лурия А.Р. 2006. Основы нейропсихологии – М.

Семейное воспитание в период адаптации ребенка к детскому саду

Шабас Светлана Георгиевна

Гуманитарный университет г.
Екатеринбург

Ключевые слова:

Семейное воспитание, адаптация к детскому саду

Семья является для ребенка–дошкольника неотъемлемым атрибутом полноценного развития и социализации. Детско-родительские отношения в данном возрасте влияют на формирование у ребенка отношения к миру, к самому себе, показывают способы реагирования на ситуацию, устанавливают эмоциональную окрашенность мироощущения. Семья как социальный институт формирует у ребенка социальные нормы, санкции и образцы поведения, регламентирует отношения между детьми и родителями, создает взаимную моральную ответственность и взаимопомощь (3,5).

При поступлении ребенка в детский сад необходимым условием позитивной и адекватной адаптации является согласованность действий семьи и педагогов, сближение подходов к оценке индивидуальных особенностей ребенка и выработка общих стратегий воспитания и образования(1,2).

Адаптацию к общеобразовательной организации проходит не только ребенок, но и вся его семья. Наиболее успешно адаптируются те дети, родители которых тесно взаимодействуют с педагогическим персоналом и сотрудниками, стремятся к более плавному переходу ребенка от одной социальной ситуации к другой (2,3,4).

Анализ 20-летней работы в МБДОУ № 26 Ленинского района г. Екатеринбурга показывает, что основной *целью* психолого-педагогического сопровождения семьи в период адаптации ребенка к детскому саду является:

- 1.Выявление специфики функционирования семьи ребенка.
- 2.Определение основных направлений взаимодействия детского сада и каждой конкретной семьи.
- 3.Анализ основных запросов родителей для позитивной психологизации процессов адаптации.

Основными *методами* работы с семьей в период адаптации являются: наблюдение, консультирование, опросники и анкетирование, беседы и информирование на различные темы по запросам родителей.

Результатом взаимодействия с семьей в период адаптации к детскому саду является выявление семей с социально-неприемлемыми методами воспитания, которые могут препятствовать формированию полноценной социальной компетентности личности дошкольника в новых для ребенка социальных условиях. Так, выявляются семьи, имеющие различные социально-коммуникативные проблемы:

- семья с уклонением родителей от своих обязанностей и воспитание ребенка другими членами семьи или близкими родственниками;
- семья в состоянии явного или латентного развода, при котором нарушено внутрисемейное взаимодействие, в результате чего ребенок отторгается семьей или становится элементом манипулирования;

-семья с субъективной нехваткой материальных ресурсов, когда ребенок воспитывается в постоянном ограничении своих детских потребностей;

-семья с «катастрофическим мышлением», в которой родители закладывают в ребенка страх как перед социальным окружающим миром, так и перед предметами и явлениями;

-монородительская семья или семья с потерей одного из родителей, где ребенок или полностью исключается из сферы психологического внимания, или, наоборот, становится объектом приложения всех сил единственного родителя;

-дисфункциональная семья, в которой в том или ином виде на отношения с ребенком накладываются личные проблемы внутрисемейного окружения.

Еще одним **результатом** взаимодействия с семьями воспитанников в период адаптации является организация психолого-педагогического сопровождения, которое включает в себя:

- 1.консультирование семей воспитанников по проблемам социально-психологического развития ребенка и его возможностей по адаптации и усвоению образовательной программы в ДОО;
- 2.определение структуры внутрисемейных отношений как фактора адаптации и развития дошкольника;
- 3.позитивизация и активизация родительского потенциала для решения проблем ребенка;
- 4.индивидуальное консультирование членов семьи воспитанников для решения внутриличностных проблем;
- 5.содействие формированию оптимального взаимодействия родителей и педагогического коллектива;
- 6.расширение представлений родителей о психофизическом развитии ребенка дошкольного возраста и особенностях его взаимодействия с социальным окружением;
- 7.прогнозирование перспективы адаптации и психосоциального развития воспитанников.

Результатами представленного психолого-педагогического сопровождения в период адаптации ребенка к детскому саду является позитивизация детско-родительских отношений, которая проявляется:

- в адекватном отношении родителей к своему ребенку и другим детям;
- в заинтересованности семьи в полноценном психосоциальном и физическом развитии ребенка;
- в родительском участии в процессе воспитания и образования;
- в понимании базовых процессов, происходящих в современном детстве в условиях трансформации российского общества.

В **заключении** можно сделать следующие **выводы**: проводимая работа с семьей в условиях адаптации ребенка к детскому саду позволит оптимизировать условия развития ребенка, укрепит взаимодействие родителей со всеми специалистами детского сада. Понимая специфику детско-родительских отношений, владея методиками, технологиями и применяя различные подходы в психолого-педагогическом сопровождении можно оказать значительную помощь в адаптации семьи к новым социальным условиям, предупредить возможные отклонения в развитии личности ребенка и способствовать оптимизации детско-родительских отношений для создания полноценной среды жизни дошкольника.

Список литературы:

- 1.Баданина Л. 2007. Организация адаптации родителей к детскому саду // Дошкольное

воспитание. №5. – С.100-102

2. *Кузьмина А.В.* Взаимодействие педагогов и родителей в период адаптации ребенка в детском саду // Обучение и воспитание: методики и практики. 2015. - № 18. - URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-pedagogov-i-roditeley-v-period-adaptatsii-rebenka-v-detskom-sadu> (дата обращения: 31.01.2016).
3. *Пистун Ю.В.* Психолого-педагогическое сопровождение адаптации ребенка и его семьи к условиям дошкольного образовательного учреждения] / Ю. В. Пистун, К. И. Григорян, Г. П. Ковачева // Молодой ученый. — 2014. — №4. — С. 1064-1066. - URL: <http://www.moluch.ru/archive/63/10076/> (дата обращения: 31.01.2016).
4. *Шабан О.В.* Влияние стиля семейного воспитания на адаптацию детей раннего возраста к детскому саду // Вестник экспериментального образования . - 2015. - №1. - URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stilya-semeynogo-vozpitaniya-na-adaptatsiyu-detey-rannego-vozrasta-k-detskomu-sadu>
5. *Хачатрян Л.А.* Состояние воспитательного потенциала современной российской семьи / Л. А. Хачатрян, Н. С. Кабанова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология - 2013.-№1 (13). - URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-vozpitatelnogo-potentsiala-sovremennoy-rossiyskoy-semi> (дата обращения: 01.02.2016).

Дошкольники с СДВГ: диагностика и комплексная помощь.

Шевченко И.А.

Научно-исследовательский Центр детской нейропсихологии

имени А.Р. Лурия,

Москва, Россия

irinanebogatykh@yandex.ru

Аннотация: Комплексность задач коррекционно-развивающего обучения обуславливает необходимость комплексного подхода к их решению. Данное исследование показывает значимость как можно более раннего диагностирования СДВГ и, соответственно, скорейшей комплексной коррекции симптомов.

Ключевые слова: СДВГ, дошкольный возраст, комплексная коррекция.

Введение. В настоящее время СДВГ представляет собой большую социальную проблему. Основными проявлениями данного расстройства являются невнимательность (повышенная отвлекаемость и снижение концентрации внимания), гиперактивность (повышенная двигательная (моторная) активность) и импульсивность (невозможность контроля над своими импульсами). По данным Н.Н. Заваденко (Заваденко Н.Н., 2005), СДВГ является одной из наиболее частых причин школьной дезадаптации. По данным Брызгунова и Касаткиной, ежегодно на эту тему выпускается около 2000 статей и книг (Брызгунов И.П., Касатикова Е.В., 2008). Однако, несмотря на такую актуальность и интерес, данная проблема остаётся нерешённой в силу отсутствия у специалистов комплексного подхода к лечению данного расстройства.

Имеющиеся в литературе данные касаются в основном возрастного диапазона 6-11 лет. Тем не менее, диагностика и коррекция должны быть ориентированы на дошкольный возраст, когда компенсаторные возможности мозга велики, и ещё есть возможность предотвратить формирование стойких

патологических проявлений (Осипенко Т.Н., 1996; Лицев А.Э., 1995; Халецкая О.В., 1999).

Методы: опросник Коннерса для диагностики и определения степени выраженности СДВГ (П. Альтхерр, Л. Берг, А. Вёльфль (под ред. Пассольта М.), 2011); методы Луриевского нейропсихологического обследования; анализ раннего развития ребёнка по стандартизованному опроснику для родителей.

Испытуемые: в исследовании приняли участие 9 дошкольников (возраст 3-6 лет) и 13 школьников (возраст 7-11 лет) с диагнозом СДВГ.

Программа коррекции: В нашем исследовании все дошкольники и школьники прошли курс нейропсихологической коррекции. По окончании курса занятий была проведена контрольная нейропсихологическая диагностика, которая показала, что по всем сферам развития ребёнка отмечается положительная динамика (уменьшение штрафного балла).

Повторное нейропсихологическое обследование детей после курса коррекции показывает, таким образом, что применяемые методы являются эффективными как для преодоления проблем в обучении, так и для коррекции симптомов СДВГ (Курдюкова С. В., Глозман Ж. М., Чибисова М. В., 2010).

Выводы. Анализ полученных данных позволяет нам сделать вывод о важности выявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью в младшем дошкольном возрасте. Это позволяет составить благоприятный прогноз лечения и организовать комплексное (включая медикаментозную терапию и психотерапевтические методы) коррекционное воздействие, которое в свою очередь позволит ребёнку легче адаптироваться к школьной деятельности.

Библиография.

Альтхерр П., Берг Л., Вёльфль А. (под ред. Пассольта М.) 2011.

Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития. М.

- Брызгунов И. П., Касатикова Е.В.* 2008. Непоседливый ребёнок или Всё о гиперактивных детях. М.
- Заваденко Н.Н.* 2005. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. М.
- Курдюкова С.В., Глозман Ж.М., Чибисова М.В.* 2010. Формирование ориентировочной основы и контроля действия как метод коррекции СДВГ // Глозман Ж.М. (ред.) Практическая нейропсихология. Помощь неуспевающим школьникам. М.
- Лицев А.Э.* 1995. Роль перинатальной патологии в генезе минимальных мозговых дисфункций у детей раннего возраста. Автореферат дис. ... канд. мед. наук. М.
- Осипенко Т.Н.* 1996. Психоневрологическое развитие дошкольников. - М.
- Халецкая О.В.* 1999. Минимальная мозговая дисфункция: многоуровневая диагностика и комплексная нейрореабилитация. Автореф. дисс... докт. мед. наук. Иваново.

Развивающая предметно-пространственная среда/ Development friendly object-space environment

Создание образовательных модулей «Модультеки» - библиотеки педагогических технологий для образовательных организаций, работающих с дошкольниками и младшими школьниками в соответствии с ФГОС

Аверин Сергей Александрович,
Волосовец Татьяна Владимировна
ЗАО "ЭЛТИ-КУДИЦ", Москва

Ключевые слова:

модультека, вариативность, дети с ОВЗ, развивающая предметно-пространственная среда

Цель. Разработка рекомендаций по созданию педагогических технологий с учётом индивидуальных особенностей развития детей, а также для образования детей с ОВЗ в дошкольной организации и в начальной школе.

Введение. Проблемы детства и пути их решения нашли свое отражение в Федеральном законе «Об образовании в РФ» и определили новый статус дошкольного образования как уровня общего образования. Дошкольное детство имеет свою специфику; необходима поддержка его разнообразия и сохранения его уникальности и самоценности; амплификация (обогащение) детского развития; создание благоприятной социальной ситуации развития каждого ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями; содействие и сотрудничество детей и взрослых в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой и окружающим миром; вариативность организации дошкольного образования.

Материалы и методы. Одним из условий этой вариативности и, в целом, создания благоприятной социальной ситуации развития каждого ребёнка, является создание развивающей предметно-пространственной среды. Своё значение предметно-пространственной среда не утрачивает при переходе ребенка на следующий уровень образования - при поступлении в первый класс: ребёнок по-прежнему нуждается в соответствующей его психологическим возможностям среде, обеспечивающей, связанные с его возрастом, виды деятельности (учебная деятельность станет его основной в процессе его образования в начальной школе, уступая в первые два года первенство игровой, социально-коммуникативной и познавательной). Коррекционно-развивающая среда необходима в коррекционном и инклюзивном образовании. С помощью одних и тех же элементов РППС можно строить разные методики образования. Среда с методическим сопровождением или методические рекомендации, с описанием необходимой для их реализации средой – основа любой программы образовательной организации (ОО).

Образовательные стандарты формулируют требования к кадрам, отвечающим за реализацию образовательных программ. И, следовательно, третьей обязательной составляющей для реализации любого из трёх образовательных стандартов - ФГОС ДО, ФГОС для образования детей с ОВЗ и ФГОС начального общего образования - становится повышение квалификации: необходимость научить педагогические кадры как использовать связанную со средой ту или иную методику, повысить их квалификацию, научив конкретному образовательному решению, педагогической технологии.

Соединение всех трёх составляющих для решения образовательных задач, сформированных федеральными образовательными стандартами, даёт новое качество – педагогические технологии, на основе которых могут создаваться образовательные программы, в том числе адаптированные для детей с ОВЗ. Можно идти и другим путём: разбивать на образовательные модули комплексные программы, что может сделать их более доступными для внедрения в дошкольные ОО и легче адаптируемыми, настраиваемыми на индивидуальные маршруты развития детей.

По-настоящему эффективно (быстро и доступно) это инновационное качество может быть реализовано с помощью интернета и «облачных» технологий. Издание методичек в цифровом формате с размещением в интернете с возможностью их распечатывать, соединять с помощью

несложных специальных приложений (компьютерных программ и мобильных приложений) в комбинации, которые могут формировать индивидуальные образовательные программы для небольших групп детей и каждого отдельного ребёнка в отдельности. Такие образовательные модули в цифровом формате можно собрать в библиотеку, а точнее в «модультеку».

Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» совместно с ЗАО «ЭЛТИ-КУДИЦ» в 2015 году начали проект по формированию © Модультеки из образовательных модулей.

Как это происходит:

Образовательный модуль © Модультеки (ОММ), разрабатываемый автором (авторским коллективом), имеет логическую завершенность к установленным целям и результатам обучения и воспитания детей, предусматривает практико-целевой подход в его реализации, соответствует нормативно-правовой базе РФ.

Автор (авторский коллектив):

1. Формулирует название ОММ;
2. Указывает возрастную адресность;
3. Определяет цели и задачи разрабатываемого ОММ, учитывает виды детской деятельности; его образовательную, воспитывающую и мотивирующую функции.
4. Разрабатывает методические рекомендации по формированию развивающей предметно-пространственной среды (РППС) и организации видов детской деятельности, в том числе:
 1. составляет перечень материала, входящего в ОММ;
 2. иллюстрирует его фотографиями в 3D или видео сюжетами;
 3. приводит техническое описание, например, цвет, размер, материал изготовления, количество деталей и т.д.;
 4. указывает и обосновывает образовательные области по ФГОС;
 5. формулирует уровни и правила игр и занятий для вариативного использования.
1. Прописывает условия адаптации ОММ для детей с ОВЗ. (Для специализированных модулей, создаваемых для образования детей с ОВЗ, например, для логопедических ДО-модулей, настоящий пункт не применяется).

Рекомендации предназначаются педагогам, специалистам по образованию детей с ОВЗ, родителям, для каждой перечисленной категории они прописываются отдельно.

Методические рекомендации могут содержать фрагменты конспектов занятий с использованием описываемого материала.

Может быть предложен план-график использования ОММ в образовательном процессе указанной возрастной группы детей в течение учебного года.

1. Предлагает систему оценки эффективности использования образовательного ОММ. Для детей с ОВЗ такая система может включать в себя диагностику. Система оценки направляется на мониторинг эффективности методик ОММ и результаты её применения не должны сравнивать способности детей.
2. Может дать рекомендации по интегрированию ИКТ (информационно-коммуникационных технологий) в развивающую предметно-пространственную среду ОММ.
3. Даёт рекомендации по включению ОММ (в том числе его вариативных версий) в структуру основной общеобразовательной программы (комплексного характера) образовательной организации.
4. Конкретизирует мероприятия по продвижению ОММ, например, в системе повышения квалификации педагогов, или для взаимодействия образовательной организации с родителями.

Все составные части ОММ, кроме компонентов РППС, оформляются в цифровом формате, размещаются в © Модультеке на виртуальном «облаке» и доступны через интернет.

Методические рекомендации, конспекты занятий, описания и инструкции, также, как и рабочие карточки, можно распечатать с соответствующего сайта, предварительно, подключившись к интернету. Через интернет организовывается доступ к видео-материалам, вебинарам и презентациям. Сами курсы повышения квалификации проводятся дистанционно и дополняются мастер-классами с участием авторов.

Авторы могут становиться совладельцами ОММ, обеспечивая при этом их совершенствование, продвижение и поддержку пользователей.

Результаты и выводы. Соединение развивающей предметно-пространственной среды с методическим обеспечением и системой повышения квалификации для решения образовательных задач, сформулируемых федеральными образовательными стандартами, даёт новое качество – педагогические технологии, на основе которых могут создаваться образовательные программы, в том числе адаптированные для детей с ОВЗ. Такие образовательные модули, собранные с применением интернет-технологий в единую © Модультеку – электронную библиотеку - открывают принципиально новые возможности для индивидуализации образования детей младшего возраста.

Список литературы:

1. *С. Аверин, Т. Волосовец* «Дошкольные образовательные модули – основа формирования развивающей среды ребенка». Журнал ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ 09/2015

Анализ ситуации в дошкольной организации по разработке интерактивного портфолио как механизма взаимодействия педагогов и родителей детей дошкольного возраста

Веннецкая Ольга Евгеньевна, кан.пед.наук,
ведущий научный сотрудник РАО г.Москва,

Горбунова Алла Иосифовна, заведующий
МБДОУ МО г. Краснодар
«Центр развития ребенка – детский сад № 46»

Ключевые слова:

сотрудничество педагогов и родителей, интерактивное портфолио, анализ ситуации взаимодействия взрослых, интерактивная платформа детского сада, поддержка инициативы родителей

the cooperation of teachers and parents, interactive portfolio analysis of the situation of adult interaction interactive kindergarten platform support for parents initiative

Аннотация:

В статье представлен анализ первого этапа опытно - экспериментальной работы по созданию интерактивного портфолио ребенка дошкольного возраста. Показаны перспективы сотрудничества педагогов и родителей, определены основные направления инновационной деятельности дошкольной образовательной организации.

The article presents an analysis of the first phase of development - an experimental work to create an interactive portfolio of pre-school age children. The prospects of cooperation of teachers and parents, the basic directions of innovative activity of preschool educational organizations.

Происходящие сегодня перемены в сфере образования, в первую очередь, связаны с дошкольным образованием. Изменение статуса дошкольного образования, оно стало первым уровнем общего образования, принятие Стандарта дошкольного образования и др., обусловили новые требования к условиям среды детского сада, участникам образования ребенка дошкольного возраста.

В новых условиях невозможно без партнерства педагогов с родителями, которые являются законными представителями детей и несут ответственность перед государством за образование ребенка: «обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.» [1 ст.44].

В соответствии с образовательной ситуацией родитель не только определяет заказ на образование ребенка, но и отвечает за выбор ресурсов для него. Для образовательной организации в прошлое уходит такое понятие как «работа» с родителями воспитанников,

на передний план выходит сотрудничество взрослых как равноправных участников педагогического процесса.

Перед педагогами детского сада как профессионалами стоит задача поддержать инициативу родителей в образовании, воспитании и развитии детей, создать позицию союза с семьей ребенка, учиться быть модератором, тьютором образовательной деятельности дошкольника. Современному воспитателю важно освоить искусство моделирования ситуации сотрудничества с каждой семьей ребенка, не навязывая свою инициативу, а опираясь на наклонности, задатки, способности ребенка строить с родителями его индивидуальную образовательную программу.

Данная ситуация не является новой в образовании ребенка дошкольника. Сотрудничество с родителями воспитанников всегда было для любого детского сада приоритетным направлением деятельности.

В рамках образовательной программы МБДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребенка – детский сад № 46» регулярно проводятся традиционные и нетрадиционные формы общения взрослых. Популярными стали: родительские собрания, клубы для родителей: «Навстречу друг другу», «Мы вместе», мастер-классы: «Моя семья и Я», «Семейный герб», «Любимые кулинарные рецепты моей семьи», «Поделки из природного материала», игровые тренинги: «Успокойте плачущего ребенка», «Найдите подход к ребенку, который не желает выполнить вашу просьбу» и другие. Педагоги и родители совместно готовят и организуют для детей экскурсии по достопримечательным местам города, походы в театры, музеи, дендрарий. Семьи воспитанников традиционно участвуют в спортивных праздниках, утренниках, конкурсах, акциях, которые инициатируют педагоги детского сада. Активно действует общественный Совет родителей детского сада. Педагоги и родители воспитанников успешно сотрудничают на страницах журнала «Занимательное САДводство» и в тематической газете «Кубаночка», ведут постоянные рубрики: «Советы специалистов», «Вы хотели узнать», «Родители воспитанников рекомендуют», «Говорят дети», «Досуг семьи – как его проводить» и другие. Эти журналы и газеты ежемесячно выпускаются МБДОУ «Центр - детский сад №46».

Однако в данном взаимодействии чаще всего инициатором выступают педагоги, поддерживая инициативу семьи участвовать в мероприятиях, представлять свой опыт воспитания ребенка. Новая образовательная ситуация требует изменения позиции педагога с наставничества на партнерство и поиск путей совместной деятельности с родителями. В построение образовательной деятельности ребенка на основе его индивидуальных особенностей.

Одной из технологий построения индивидуальной образовательной траектории развития ребенка мы рассматриваем интерактивное портфолио воспитанника детского сада. В рамках опытно-экспериментальной работы, проводимой РАО по теме «Интерактивное портфолио воспитанников детского сада как средство сотрудничества семьи и ДООУ», под портфолио ребенка мы понимаем механизм интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса (воспитанников, родителей и сотрудников детского сада), направленный на фиксацию, оценку и консультирование по вопросам развития ребенка средствами ИТ-технологий. Эти технологии в современных условиях социокультурной и технологической ситуации могут стать инструментом выявления проблем, поддержки и сопровождения семьи воспитанника при решении образовательных задач.

В современном дошкольном образовании родители воспитанников все больше обращают внимание педагогов на организацию индивидуального взаимодействия с семьей. Это доказывают результаты проведенного анкетирования в начале экспериментальной работы. Родители предлагают для сотрудничества такие формы как индивидуальные беседы, консультации, общение по скайпу (76,5%), электронную почту (83%), чат в социальных сетях и т.п.

Анализ анкет, проведенных среди родителей воспитанников, по теме экспериментальной работе показал, что 91,7% являются активными посетителями образовательного портала дошкольной организации, они пользуются скайпом, интернет-почтой, готовы получать информацию через sms сообщения. Традиционные формы взаимодействия не отвергаются родителями, так как они понимают необходимость в решении коллективных, организационных вопросов жизнедеятельности группы детского сада. Однако взрослые более ориентированы на использование интернет коммуникаций, что позволяет быть им мобильными в получение разной информации. Среда данной коммуникации позволяет родителям решать вопросы публичного обсуждения проблем воспитания и развития своих детей, в то же время обеспечивает адресное сотрудничество, открытое только для конкретного пользователя. Поэтому родители (67%) выразили желание получать подробную информацию о развитии своего ребенка в режиме on-line.

Анализ сотрудничества педагогов и родителей в рамках экспериментальной работы позволил выявить, что 64,2% родителей заинтересованы данной темой. Активную позицию занимают 60% родителей, они готовы разработать интерфейс портфолио и участвовать в обсуждении перспектив развития эксперимента. Однако, в образовании детей, главную позицию, по их мнению, должен занимать педагог детского сада (86%).

Поэтому большая часть родительства видит себя как помощник педагогу в сборе информации о достижениях ребенка и оформлении его портфолио.

Среди семей воспитанников детского сада есть небольшая группа родителей, которые ведут дневник достижений ребенка (30,9%), включают в него грамоты, фотографии, рисунки детей. Помимо перечисленных материалов взрослые считают, что содержанием портфолио может быть разная информация о ребенке: грамоты, похвальные листы, награды, творческие работы детей, рекомендации специалистов рабочие тетради рассказы детей, книги, прочитанные ребенку, коллекции, собранные взрослыми вместе с ребенком и т.п.

Все родители едины в том, что портфолио должно отражать достижения ребенка, однако взрослые - родители к достижениям относят результаты деятельности ребенка и не рассматривают личностные качества детей. В ходе анкетирования мы обратили внимание родители на развитие личностных качеств ребенка. Наиболее значимыми, по мнению родителей, являются умение договариваться (86,5%), активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, участвовать в совместных играх (81,7%), умение проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности в игре, общении (99,9%), быть подвижным, выносливым, владеть основными движениями, контролировать свои движения и управлять ими (87,8%), соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены(93,9%). Однако, определяя значимые качества личности детей, родители не знают, как научить детей быть инициативными, самостоятельными, активными подвижными и т.п. Им необходима консультация специалистов, помощь в выборе информации о развитии детей, технологии образования ребенка в соответствие с его индивидуальными возможностями.

Родители собирают разную информацию, но считают, что им необходима помощь педагогов в отборе наиболее важной информации о ребенке, формах ее представления, использование этой информации для организации обучения ребенка. В оформлении портфолио ребенка, родители видят необходимость помощи со стороны педагогов (86,1%). Родители воспитанников (57%) считают, что взаимодействие педагогов и родителей в создании портфолио ребенка будет способствовать эффективному развитию детей. В рамках анкетирования родители предложили форму совместной деятельности с педагогами. Портфолио необходимо разделить на несколько страничек: семьи, группы, специалиста, на каждой из которых разные взрослые будут показывать достижения ребенка, отмеченные в той деятельности, которую организует взрослый. Идея родителей воспринята коллективом детского сада позитивно.

Экспериментальная площадка МБДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад № 46» является платформой для создания условий использования компьютерных и интернет технологий в реализации задач Стандарта дошкольного образования. Детский сад сегодня оснащен разным компьютерным оборудованием. Для совместной деятельности педагогов и детей оборудованы в соответствии с современными требованиями, требованиями СанПинов групповые помещения, дополнительные площадки (спортивный зал, спортивная площадка, музыкальный зал, лаборатории по развитию экологических представлений и т.п.). В групповых помещениях функционирует цифровая лаборатория, используется интерактивная доска, проектор, компьютер и оргтехника. Детский сад имеет сеть Wi-Fi, она и применяется как образовательный ресурс в решении задач основной образовательной программы детского сада.

Все педагоги детского сада (78%) уверенно владеют компьютером, имеют повышенный уровень компьютерной грамотности. С образовательным потенциалом коллектива дошкольной организации можно познакомиться на сайте учреждения <http://ds46.centerstart.ru/>, <http://nsportal.ru>, <https://my.1september.ru>, на страницах газеты «Панорама образования», в электронном журнале «Наша новая школа» издаваемой МКУ «Краснодарский научно-методический центр», персональных блоках педагогов. Специалисты и педагоги инновационной площадки готовы к сотрудничеству с родителями в новых условиях: интерактивного взаимодействия на платформе компьютерной и интернет технологий.

Коллектив детского сада уже имеет опыт по созданию портфолио группы, которое состоит из презентации достижений детей: грамоты, рисунки, творческие работы, рассказы детей, фотографии мероприятий, устроенные взрослыми для ребят. Многие результаты образовательной деятельности детей размещены на сайте дошкольной организации.

Однако, интерактивное портфолио – это специально организованное веб-страница, которая предназначена для хранения информации о ребенке (профиль, достижения и т.п.) в цифровом формате и общения, в нашем случае, родителей и педагогов друг с другом по вопросам образования детей. В рамках интерактивного портфолио актуальным вопросом становится пространство общения взрослых, обсуждение и моделирование перспектив развития ребенка, проектирование образовательной траектории, выбор эффективных образовательных ресурсов макро- и микро-социума семьи. В такой ситуации педагог может брать на себя роль модератора, тьютора, организатора проектной работы, предметника помогая семье в организации обучения детей.

Идею разработки интерфейса портфолио (странички) своего ребёнка взяли на себя родители. Они планируют разработать сайт для каждой возрастной группы, на котором будет именная страничка ребёнка, принята инициатива родителей о разработке в интерактивном портфолио страничек семейной, группы, специалиста. В режиме разработки разделы портфолио планируется наполнить уже имеющимся материалом, который «соберётся» на семейной странице, она в перспективе должна быть накопительной и статичной, а новый материал будут собирать педагоги группы (страница группы) и специалисты (страница специалиста). Доступ ко всем разделам имеет родитель и педагоги, организующие образовательную деятельность с ребёнком. Планируется разработать механизм обсуждения перспектив сотрудничества взрослых, на страницах портфолио аннотированные гиперссылки на блоги, профайлы, вики, сетевые ресурсы интернет пространства, которые позволят родителям ребёнка получить компетентную поддержку, как в вопросах развития и образования детей, так и образовательных ресурсах специалистов, образовательных организации, в том числе детского сада, который посещает ребёнок.

В портфолио ребёнка планируется мониторинг достижений ребёнка, которые он приобретает в процессе совместной деятельности с родителями, педагогами и специалистами учреждения.

Задача инновационной площадки построить образовательный маршрут каждого воспитанника, ориентируясь на развитие его индивидуальных личностных качеств, возможностей и способностей. В рамках опытно-экспериментальной работы мы планируем использовать базу интерактивного портфолио как способ включения семьи в образовательную деятельность ребёнка, поддержку инициативы родителей в получении образования детьми, помощь взрослым в создании условий для активности ребёнка в выборе своего содержания образования.

Сегодня перед коллективом инновационной площадки стоят непростые задачи:

- разработки и реализации механизма сотрудничества, который должен быть построен на принципах субъектности участников,
- преимущества в организации условий образовательной деятельности ребёнка,
- адресной помощи и поддержки семьи ребёнка,
- учета социокультурной ситуации развития ребёнка и образовательных потребностей семьи.

Задача взрослых в разработке интерфейса портфолио, систематизации достижений детей, организации сотрудничества учреждения и семьи в новых условиях с учетом

социокультурной ситуации в обществе и в развитии образовательного потенциала участников.

Список использованной литературы:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012г.
2. Приказ Минобрнауки РФ №1155 от 17.10.2013г. об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Педагогическое сопровождение развития творчества детей в образовательном пространстве дошкольной организации

Куликовская Ирина Эдуардовна,
Титова Анастасия Ивановна

Южный федеральный
университет, г.Ростов-на-Дону

Ключевые слова:

педагогическое сопровождение, творчество детей, образовательное пространство, дошкольная организация

Одна из задач, поставленных ФГОС дошкольного образования, ориентирована на создание благоприятных условий развития творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром. Постановка такой задачи объясняется тем, что в дошкольном детстве формируются личностные качества, развиваются способности, происходит становление картины мира ребёнка. В образовательном пространстве дошкольной организации необходимо создать условия, которые обеспечат индивидуальное творческое развитие ребенка как путь, пройденный от отдельных действий, выполняемых в той или другой сфере, до креативно выстроенной деятельности, открывающей ему новое знание о себе, разные грани мира, его взаимосвязи (внешне-внутренние, пространственно-временные, причинно-следственные, содержания-формы и др.).

Педагогическое сопровождение представляет собой системный инструментарий, обуславливающий качество и эффективность развития творческого потенциала детей дошкольного возраста: поэтапная работа по определению проверяемой цели, мониторинг, проектирование индивидуальной траектории творческого развития ребёнка, варьирование средств и методов с целью достижения целевых ориентиров, в частности развития его творческого потенциала, целостной картины мира, познавательных интересов, способов решения проблемных ситуаций, а также любознательности, целеустремлённости, самостоятельности и других личностных качеств [1, 2]. Мы ориентируемся на понятие «картина мира» как результат мировидения человека, выраженный во взаимосвязанных представлениях о природе, социуме, культуре, искусстве, имеющий знаково-символическое, образное содержание, необходимое для приобретения опыта толерантных взаимоотношений, ценностного отношения к действительности и самому себе, присвоения и понимания значимости правил и норм поведения [3]. Для развития детского творчества необходимо понимание взаимосвязи эволюции картины мира ребёнка и его умения созерцать красоту, наслаждаться ею, ориентироваться в деятельности и поведении на ценности добра, гармонии и др.

Развитие творческой направленности ребёнка – одна из самых сложных задач дошкольной педагогики. Творчески одарённые дети рождались на протяжении всей истории человечества, но сейчас они отличаются качеством своей одаренности: они утончены, более чувствительны и ранимы. Их творческие способности выступают не в одной сфере, а в синтезе, образуя новое качество творчества.

Важной особенностью современного понимания одаренности является то, что она рассматривается не как статическая, а как динамическая характеристика (Ю.Д.Бабаева, А.И.Савенков и др.). А.И.Савенков образно представляет эту характеристику следующим образом: «Мы помним, что попавшей в сказочную страну Алисе необходимо было бежать, чтобы оставаться на месте, и бежать в два раза быстрее, чтобы продвигаться вперед. Точно так же и творческий дар: он не терпит застоя и самоудовлетворенности. Он существует только в динамике – или развивается, или угасает» [4]. Творческая одарённость реально существует лишь в движении, в развитии. Другими характеристиками одарённых детей А.И.Савенков называет любознательность (искренний интерес к миру, проявляющийся в поисковой активности, в стремлении использовать любую возможность, чтобы чему-нибудь научиться), сверхчувствительность к проблемам (способность удивляться и видеть проблемы и противоречия, в особенности там, где другим все представляется ясным и понятным),

надситуативная активность (стремление к постоянному углублению в проблему), высокий уровень развития логического мышления, повышенный интерес к дивергентным задачам (к задачам, имеющим не один, а множество правильных ответов), оригинальность мышления (способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, банальных), гибкость мышления (способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить в мышлении и поведении от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию), продуктивность мышления (способность к генерированию большого числа идей), лёгкость ассоциирования (способность к выработке обобщенных стратегий на основе выявления скрытых от обычного взгляда связей и отношений и их дальнейшей детализации), способность к прогнозированию (редкое качество, включающее в себя воображение, интуицию, способность к глубокому анализу), высокая концентрация внимания, отличная память, способность к оценке и др. В динамической теории одарённости Ю.Д.Бабаевой на первый план выдвигается проблема изучения динамических аспектов процесса развития одаренности, а также поиска конкретных психологических механизмов этого развития. Автор рассматривает отношение личности к среде, понятия «преграды», «цели», «компенсации» (в том числе и ложной) как основополагающие [5].

Мы ориентировались на структуру творческой одаренности, определенной [А.М.Матюшкиным](#): доминирующая роль познавательной мотивации; исследовательская творческая активность, выражающееся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем; возможность достижения оригинальных решений; возможность прогнозирования и предвосхищения; способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки [6].

Познавательная мотивация составляет психологическую основу высокой исследовательской мотивации, выражающейся в любознательности ребенка. Доминирующая у творческого (одаренного) ребенка познавательная мотивация выражается в форме исследовательской активности и проявляется в более низких порогах к новизне ситуации, проявлению любознательности, обнаружению нового в обычном.

Исследовательская творческая активность стимулируется новизной, которую ребенок сам видит и находит в окружающем мире. По утверждению В.Н.Дружинина: «Главное в творчестве не внешняя активность, а внутренняя – акт создания «идеала», образа мира, где проблема отчуждения человека и среды разрешена. Внешняя активность есть лишь экспликация продуктов внутреннего акта» [7]. Образ мира ребёнка дошкольного возраста формируется в процессе мировидения, то есть восприятия мира сквозь призму культуры, его понимание и истолкование, ценностно-смысловое отношение к нему, переживание на основании идеалов и убеждений, установок личности и общества, жизненных целей [8]. Стремление ребёнка к познанию является одним из ведущих импульсов его жизнедеятельности. Его вопросы об окружающем мире могут носить различный характер, проявляя познавательные интересы ребёнка, его когнитивные компетенции [9]. Педагогическое сопровождение развития творческого потенциала детей предполагает поддержку их исследовательской творческой активности в разных видах деятельности: игровой, познавательной (исследование объектов и явлений окружающего мира), изобразительной, музыкальной, двигательной.

Возможность достижения оригинальных решений связана с такой особенностью мировидения детей дошкольного возраста как мифопоэтичность. Стихийно формируясь в сознании ребёнка благодаря чувственному способу постижения мира, а также познанию одухотворенного мира сказок, мифопоэтическое мировидение обуславливает до-логическое принятие этических и эстетических ценностей, сложившихся еще в древности. Такая картина мира основывается не на рациональных доводах и рассуждениях, а на эмоционально-целостном переживании мира.

Возможность прогнозирования и предвосхищения, как компонент творчества, также связана с особенностями мировидения детей. Становление картины мира в сознании ребёнка пятилетнего возраста возможно вследствие достаточно высокого развития всех психических процессов, и в особенности мышления и воображения. Л.С.Выготский отмечал значимость воображения в расширении и обогащении опыта ребёнка, для развития его творческой деятельности. Основная линия развития воображения в дошкольном возрасте состоит в постепенном превращении его в средство воплощения определённых замыслов (сочиняю сказку, музыку, придумываю свою будущую деятельность и т.д.).

Способность ребёнка к созданию идеальных эталонов формируется благодаря тому, что в 5-6 лет, в сензитивный период развития творчества, у него происходит также осознание и становление базовых ценностей: красота, добро, любовь, здоровье, истина и др. Формирование аксиологического сознания является последовательным и длительным процессом, при котором представления о ценностях претерпевают изменения, проходят определенные состояния: из непосредственных в опосредованные, из произвольных в произвольные, из неосознаваемых в сознательные [10]. В процессе творчества ярко и образно высвечиваются доминирующие ценностные ориентации.

Список литературы:

1. *Kulikovskaya I.E., Veresov N.N.* Human World-Outlook Evolution: From L.S. Vygotsky to Modern Times // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Vol 6 No 3 S1 May 2015. ISSN 2039-2117 (online) ISSN 2039-9340 (print) Doi:10.5901/mjss.2015.v6n3s1p570 Pp.570-574.
2. *Куликовская И.Э., Кудинова Л.Е.* Развитие понимания мира детьми в контексте герменевтического подхода // *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. – Ростов н/Д, 2014. - № 8.
3. *Куликовская И.Э.* Дошкольное образование: современные тренды развития // В сборнике материалов IX международной научно-практической конференции «*Wschodnie partnerstwo – 2013*». Volume 13. *Pedagogiczne nauki*. – Przemysl: Nauka I studia, 2013.
4. *Савенков А.И.* Одарённые дети и творческие люди: особенности психического развития // <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200403006>
5. *Бабаева Ю.Д.* Динамическая теория одарённости // Основные современные концепции творчества и одаренности, ст. «Динамическая теория одаренности» Под ред. проф: Д. Б. Богоявленской М.: Молодая гвардия, 1997. С. 275-295.
6. *Матюшкин А.М.* Мышление, обучение, творчество. - М.: Изд-во МПСИ, 2003.
7. *Дружинин В.Н.*, Психология общих способностей, СПб, «Питер», 3-е издание, 2007.
8. *Kulikovskaya I.E.* Theory of Personal World Outlook Evolution: Categories, Provisions, Proofs// [Middle East Journal of Scientific Research](#) Volume 15, Issue 5, 2013, Pages 698-706.
9. *Куликовская И.Э.* Теоретические основания развития когнитивных компетенций детей в предшкольном образовании // *Ж. «Известия ЮФУ. Педагогические науки»*, № 2, 2009.
10. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93с.
11. *Куликовская И.Э., Данилюк А.Я.* Развивающее воспитание ребёнка: история, методология, теория: монография. – Ростов н/Д: Академцентр, 2015. – 220 с.
12. *Данилюк А. Я.* Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: Дисс. ... д-ра пед. наук / А. Я. Данилюк. - Ростов-на-Дону, 2001.
13. *Хайдеггер М.* Искусство и пространство // *Самосознание европейской культуры XX в.* – М.: Политиздат, 1991. – С. 95-103.

Современные тенденции в дошкольном образовании международный контекст/ Current trends in preschool education: international perspective

PROCESS OF DEINSTITUTIONALIZATION OF CHILDREN AT RISK IN BULGARIA

Venelin Terziev
Angel Kanchev University of Ruse -
Bulgaria

Ключевые слова:

child, deinstitutionalization, care, social integration, family environment

In recent years in Bulgaria the type of institutional cares for children at risk is changing giving priority to family and close to family environment. The will to implement this process of all involved responsible agencies, institutions and non-governmental organizations has found expression in a number of regulations, strategic and program documents, as well as innovative and successful practices. According to the Law on the child protection as a fundamental normative instrument for the protection of the rights of children, placing children at risk in an institution is defined as a measure of last resort, with a temporary character. Despite this, the number of children enrolled in institutions in early childhood remains alarmingly high. This fact imposes the need of analyses concluding on the main trends and problems and search for new approaches in the processes of deinstitutionalization of children in the country. Current study aims at outlining the main principles in the process of deinstitutionalization of children at risk through analyses on institutional reforms undertaken in terms of the goals set in relevant strategic documents and activities implemented under different programs and measures. The investigation is based on a desktop study of available statistical data and official documents provided by competent authorities in realization of reforms under the National strategy "Vision for deinstitutionalization of children in Bulgaria". Long-term goals in the reform of the system are focused on: creation of services for prevention of the placement of children under 3 years outside of their families and the development of alternative family care for children who are separated from their families; and replacement of homes for children with new integrated services in the field of health and social welfare in community to support families with young children and special attention is directed to children with disabilities. Short-term goals include development and implementation of projects aimed at providing integrated services in the field of health and social welfare. Economic, political and social changes that accompany the transition has led to new problems and exacerbated existing problems. Some of the major factors that influence institutionalization are: insufficient number of services for children and their families who have complex needs and meet their uneven distribution throughout the country; lack of financial resources, which is often the reason for the exclusion of families and placing children in institutions; lack of a developed system consisting of alternatives to institutional care based in community; prevailing medical model of disability regarding children, according to which the institution offers the best care for children; lack of appropriate social and architectural environment; changing patterns of family behavior, which lead to an increase in illegal and lonely parents who care about their children. The process of deinstitutionalization of children in the Republic of Bulgaria enters its most important phase in 2014. It is the most important stage - the actual change for children from the specialized agencies and placing them in new services, supported by the implementation of five projects that are working to implement the National strategy for deinstitutionalization of children in the Republic of Bulgaria and the action plan to it. They are funded by European structural funds and carried out by the State agency for protection of children, Social Assistance Agency and Ministry of health. Despite investment, life of children in residential care is not getting better, neither quality services get better. Institutional organization of life It can not meet the basic needs of children, and has a negative impact on their development and behavior. This, in turn, leads to further economic and social cost to society. In this regard, the use of an effective policy for the deinstitutionalisation requires a change in philosophy about caring for children with a focus on: risk prevention, early intervention, family support and providing a family or close to family environment. Achievement of these goals requires an integrated policy carefully targeted to children and their families, and changes in following sectoral policies: adoption of a broad concept for the welfare of all children and to guarantee their full rights; services to support parents to fulfill their responsibilities towards their children, and not to the state to take on these responsibilities, and to improve the quality and effectiveness of alternative forms of care and services; a modern approach to the care of health, which supports women before, during and after the birth of their children and do not allow sick children and children with special needs to be

separated from their parents for long periods of time; an educational system, which have a volume and resources to support the various needs of all children. a child protection system, which is clearly separated from the social assistance system; a favorable and suitable for the child justice system, where every child who appears in court - whether as a victim of a crime or accused of involvement in crime - should be considered in the first instance as a child; introduction of a new approach to funding children's services in which resources are directed to the service to meet specific needs of children and their families and efficiency, rather than to the buildings where they are available. Actions to protect the best interests of the child in accordance with the UN Convention on the rights of the child should be the guiding principle, according to which the interest of the child should be placed above the interests of all the others, including parents, potential adoptive parents, foster parents or staff facility. Family is the best environment for a child's development - all working in the field of deinstitutionalization should have a basic understanding of negative impacts of institutional care of these children and the importance a child to grow in a family environment. Social integration of children is of paramount importance - it should be achieved by providing opportunities for all children to participate in all aspects of social life, including access to local kindergartens and schools, and to use local health care, transportation and other public services.

Список литературы:

Action plan for the implementation of the National strategy "Vision for deinstitutionalization of children in Bulgaria". Deinstitutionalization and myths associated with it. Available at: http://hopeandhomesbg.com/wp-content/uploads/2013/09/Myth_Busters_BG_for_web.pdf/. EU Structural Funds in Bulgaria: <http://www.eufunds.bg/>. Law on Child Protection of the Republic of Bulgaria. Available at: <http://www.lex.bg/laws/ldoc/2134925825/>. Ministry of Health of the Republic of Bulgaria: <http://www.mh.government.bg/bg/evropeyski-programi/realizirani-proekti/>. Ministry of Labour and Social Policy: <http://www.mlsp.government.bg/>. Monitoring report on the implementation of the Action Plan under the national strategy "Vision for deinstitutionalization of children in Bulgaria": November 2010 – June 2011. Monitoring report on the implementation of the Action Plan under the national strategy "Vision for deinstitutionalization of children in Bulgaria": June 2011 – June 2012. Monitoring report on the implementation of the Action Plan under the national strategy "Vision for deinstitutionalization of children in Bulgaria": July 2012 – June 2013. National strategy "Vision for deinstitutionalization of children in Bulgaria". Operational Programme "Development of Human Resources": <http://ophrd.government.bg/>. Portal for public consultation: <http://www.strategy.bg/>. Position of the Coalition "Childhood 2025" on the process of deinstitutionalization in Bulgaria. Available at: <http://detebg.org/data/uploads/items/33810d33c6c01c92cbd7224f0e2cf4e5.pdf/>. Problem areas in policy and practices in deinstitutionalization and development of social services for children and families in Bulgaria. Available at: http://nmd.bg/wp-content/uploads/2012/04/17_April_final_GB1804.pdf/. Social Assistance Agency of the Republic of Bulgaria: <http://www.asp.government.bg/>. State Agency for Child Protection of the Republic of Bulgaria: <http://sacp.government.bg/>. Study deinstitutionalisation: Case of Bulgaria. Sofia, 2013. Available at: http://knowhowcentre.nbu.bg/language/bg/uploads/files/projects__1/projects__260cdc2ef80d7debb825e06bf91dcc31.pdf/. The UN Convention on the rights of persons with disabilities: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml/>. The UN Convention on the rights of the child: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx/>.

Development and learning standards in early childhood in Preschool education in Albania, challenges and expectations

Vila Anjeza

University "Fan. S. Noli"
Korça, Albania

Ключевые слова/Keywords:

Development standard, learning standards, approach to learning, parent expectations, teacher perception, child efficacy

Проблема/Problem. This study aims to find out how the preschool education in Albanian educational system, is facing the process of implementing the new set of standards "Development and learning standards in early childhood", published for the first time on September 2015, by MAS, IZHA and UNICEF Albania. This new set of development and learning standards in early childhood, has come as an urge new development, based on the analytical reports made on the primary set of Achievement Standards implemented for the first time on 2003 in Albanian educational system. This new set of standards is organized in 5 domains, from which these two domains has become the focus of this study: 1- The approach to learning and 2- Social, personal and emotional development. The everyday practice in preschool education in Albania, point out the very challenges that educators, parents and children are facing, during the implementation of these two domains. The methodology used in order to find out the reasons of these challenges existence, is: the direct observation on 6 kindergartens of Korça region (four of them in urban zone and two of them in rural zone), during a three month period of time (Nov 2015- Jan 2016), the semi structured interviews realized upon Rubin & Rubin model (2012), with 48 educators and 35 parents, using also the interview protocol after Kvale & Brinkmann (2009). All the interviews are analyzed, identifying the appropriate codes and categories, which are grouped on a wide database and after than are integrated in themes, as a result of an interpretative phenomenological analyzes. The database analyzes has pointed out these essential themes: (1) the misunderstood of all the domain "The approach to learning" from the educators, (2) It's perception is the same way with the "Cognitive development and knowledge" domain from the educators, (3) the way the curiosity and interest sub domain is percept, (4) the way the imagination and creativity sub domain is percept, (5) the way the initiative is totally neglected, (6) the way the home work is percept as a strong point from both parents and educators, (7) the expectance level of parents from the preschool education, (8) the really effect of homework on children etc. Conclusions Based on the results of observation and interviews, is seen as a national responsibility the continued training for the preschool education teachers, in order to raise the knowledge level about the efficiency of using correctly these two domains of the standards set, and to understand the importance of this usage on child raise and value education, bearing in mind that children learn acting, the process of learning in childhood, is very episodic and the young children learn differently from the others. These findings can be used to promote the parents education for this set of development and learning standards. These findings can be used to reevaluate the program of teachers formation, based on the right philosophy how children learn.

Список литературы/The list of references:

Cresell, J.W. (2013) Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches/(3rd ed). Sage Publications
Cresell, J.W. (2012). Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating quantitative and qualitative research (4th ed). Upper Saddle River, Nj: Pearson Education
Rubin, H.J., & Rubin, I. S. (2012) Qualitative interviewing: The art of Hearing data (3rd ed). Los Angeles, CA: Sage
Kagan, L. Sh., (2009) American Early Childhood Education: Preventing or Perpetuating Inequity? Equity Matters: Research Review No.3, Teachers college, Columbia University
"Standaedet e zhvillimit dhe te nxenit në femijerine e hershme". IZHA, MAS, UNICEF
Zaslav, M., & Tout. K., (2004) The role of professional development In creating high quality preschool education. Paper prepared for the Brookings Institution
Weinstok, P., Bos, J., Tseng, F., Rosenthal, E., Ortiz, L., Dorset, C. et al. (2012). Evaluation of Program for Infant/Toddler Care (PITC): An On-site Training of caregivers. Washington, DC: US Department of Education

Teacher-child Interactions in Singapore preschools

Karuppiah Nirmala

National Institute of Education,
Nanyang Technological University
Singapore, Singapore

Ключевые слова/Keywords:

Process factors, Singapore preschool, teacher-child interaction

Проблема/Problem. Despite the provision of preschool teacher-training (at the certificate and diploma levels) and government's efforts to enhance the quality of training (through increasing the duration of the course, raising the accreditation standards/requirements, etc), the quality of preschool education is not being fully realized. Although there could be many reasons for this, research suggests that the quality of teacher-child interactions within the preschool classroom plays a crucial role in children's development in the various domains (physical, cognitive, language, social and emotional). Teacher-child interactions which are the exchanges teachers and children have throughout the day and everyday. A part of the Singapore Kindergarten Impact Project (SKIP) will examine teachers' interactions (social and instructional exchanges) with children through classroom observations using the Classroom Assessment Scoring System (CLASS). The data collected from these observations will then be analysed and used to develop a professional development course to improve/enhance the effective use of social and instruction interactions.

Список литературы/The list of references:

Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R. M., Early, D. M., & Barbarin, O. A. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science, 9*(3), 144-159. Pianta, R. C., LaParo, K., & Hamre, B. K. (2007). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore, MD: Brookes.

Early childhood education and care in the European Union ET 2020 Strategy

Rosario Sergio Maniscalco

Ministry of Education,
University and Research

Ключевые слова/Keywords:

European Union education policies, early childhood education and care, primary school education, quality assessment, educational provision

Проблема/Problem:

The aim of this study is to provide an accessible account of the most recent policy making of the European Union (EU) in the arena of early childhood education and care (ECEC), namely in the framework of the 'Education and Training 2020' (ET 2020) Strategic Framework. ECEC policy has consistently entered the EU strategic priorities in the last years, and the importance and high potential of universal, equal and affordable access to high quality ECEC has been highlighted more than once at EU level. In 2009, in particular, the EU Ministers of Education adopted a European benchmark to measure achievements in ECEC, setting the objective of increasing, by 2020, the average participation in early childhood education to at least 95% of children between 4 years old and the age for starting compulsory primary education. In fact, in the context of subsidiarity, the EU can use soft governing tools such as the Open Method of Coordination (OMC) – launched in 2000 within the Lisbon Agenda – which encompasses peer learning activities, the identification of good practices and the monitoring of the implementation of European and national policies through a set of indicators and benchmarks. This research paper is based on the review of relevant empirical bases and on the content analysis of official EU statements, including policy documents adopted by the EU and relevant key messages of debate of the Education Council on 23 November 2015. The main outcomes and results of the analysis show the strong intertwinement of the European Union's ECEC policy with the peculiarities of the EU soft governance in an overall context of subsidiarity. In fact, EU Member States hold a high degree of sovereignty in the field of educational policy-making, and – since they have not transferred the competence in this policy area to the EU – the resulting governing model is a multi-level, 'soft' mode of governance, which involves in multiple ways and to a variable extent Member States in the EU supranational policy-making through peer pressure and the so-called 'governing by numbers'. Notably, two critical priorities and challenges have been identified at EU level. Firstly, achieving favorable conditions requires action at system level. In this respect, the interaction of experiences which children accumulate in different types of structures should be, according to EU policy-makers, taken into account. Accordingly, Member States should be encouraged to create high quality, competent and governable systems and to follow the recommendation of the EU framework in respect to the development of unitary systems. Secondly, broadening access and ensuring at the same time the development of high quality ECEC requires the development of unitary and binding quality assessment frameworks. To strengthen the influence of public authorities on quality development in ECEC, public or publicly subsidized provisions should be promoted. The main findings of this study allow to pin down the key strategic priorities in European ECEC and to highlight how the EU is approaching this policy area and addressing the most significant challenges, i.e. by raising political consensus at EU Council level to establish a road map to link with the OMC toolbox. Moreover, suggestions for further research are identified.

Список литературы/The list of references:

Antunes, F. 2006. Globalisation and Europeification of Education Policies: routes, processes and metamorphoses. *European Educational Research Journal*. 5(1): 38–55. Borrás, S., Jacobsson, K. 2004. The Open Method of Coordination and the New Patterns of EU Governance. *Journal of European Public Policy*. 11(2): 185–208. Borrás, S., Radaelli, C.M. (Eds.) 2011. *The Politics of the Lisbon Agenda: Governance Architectures and Domestic Usages of Europe*. *Journal of European Public Policy*. 18(4), special issue. London: Routledge. Dale, R. 2009. Constructing Europe through Constructing European Education Space, in M. Simons, M. Olssen and M.A. Peters (Eds.) *Re-reading Education Policies: A Handbook Studying the Policy agenda of the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers, 369–386. European Commission. 2011. Communication from the Commission on Early Childhood

Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow (COM 2011-66 final). European Commission. 2014. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. European Union. 2009. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). European Union. 2011. The Council conclusions of 20 May 2011 on early childhood education and care (ECEC). European Union. 2015. Council conclusions on the role of early childhood education and primary education in fostering creativity, innovation and digital competence (2015/C 172/05). Eurydice. 2015. Early Childhood Education and Care Systems in Europe - National Information Sheets 2014/15. Eurydice Facts and Figures. Grek, S., Rinne, R. 2011. Fabricating Europe. From culture to numbers, in J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm and H. Simola (Eds.) *Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe*. London and New York: Routledge, 19–31. Lawn, M., Segerholm, C. 2011. Europe through experts and technologies, in J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm and H. Simola (Eds.) *Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe*. London and New York: Routledge, 11–18. Lawn, M., Maniscalco, R.S. 2015. Learning, Governance and the European Educational Space, in D. Scott, E. Hargreaves, *The SAGE Handbook of Learning*. London: Sage publications, 179–188. Maniscalco, R.S. 2012. Scientific Legitimation of the European Union's Competence Development Policy. *Journal of Social Sciences*. 8(2): 149–62. Radaelli, C.M. 2000. Policy transfer in the European Union: Institutional Isomorphism as a Source of Legitimacy. *Governance: An International Journal of Policy and Administration*. 13(1): 25–43. Radaelli, C.M. 2007. Whither better regulation for the Lisbon agenda? *Journal of European Public Policy*. 14(2): 190–207. Sabel, C.F., Zeitlin, J. 2008. Learning from Difference: The New Architecture of Experimentalist Governance in the European Union. *European Law Journal*. 14(3): 271–327. Simola, H., Ozga, J., Segerholm, C., Varjo, J., Normann Andersen, V. 2011. Governing by numbers. The rise of data in education, in J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm and H. Simola (Eds.) *Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe*. London and New York: Routledge, 96–106.

«Зеленый детский сад» (экошкола): Россия и мир

Рыжова Н.А., доктор педагогических наук, профессор МГПУ

Аннотация: В 2015 г. завершилась Декада образования в интересах устойчивого развития (ОУР), объявленная ЮНЕСКО в 2005 г. Итоги Декады были подведены в конце прошлого года в Японии, там же намечены и новые перспективы, связанные с ОУР. В связи с этим важно проанализировать и определить возможные пути реализации идей образования для устойчивого развития в младшем возрасте (дети от рождения до 8 лет). В настоящее время во всем мире многие детские сады и школы решают задачи ОУР. Пути реализации этих задач различны и зависят не только от природных, культурных, политических, экономических, социальных особенностей страны, но и от особенностей и возможностей конкретного образовательного учреждения. Особое значение с точки зрения обсуждаемых проблем имеют так называемые экошколы и «зеленые детские сады». В докладе представлен анализ программ, проектов детских садов и начальных школ в разных странах, а также международных проектов по образованию для устойчивого развития. В докладе приводятся результаты анализа особенностей зеленых садов и экошкол, работающих по Международной программе экошкол (FEE International Eco-school Program), проекта китайских зеленых школ (China Green Schools), шведских зеленых школ (Sweden's Green School Award), канадских школ, участвующих в программе глобальных экошкол (Eco-globe Schools), новозеландской экологической программы экошкол, австралийских экошкол и ряда других. Отмечается, что в настоящее время экошколы работают по таким темам, как: Биоразнообразие и природа, Изменение климата, Энергия, Здоровье, Мусор, Школьные площадки, Транспорт, Отходы, Вода. Все эти темы тесно связаны с образованием для устойчивого развития. Для сравнения дошкольных образовательных организаций с точки зрения реализации идей образования в интересах устойчивого развития разработан ряд критериев (анализ образовательных программ и методик, экологическая безопасность, экономия ресурсов, использование территории как образовательного пространства и ряд других). На основе анализа приведенных выше данных были выделены три уровня, которые отражают возможности участия образовательных учреждений в достижении целей образования для устойчивого развития: 1) деятельность самого учреждения; 2) деятельность детей в детском саду (школе); 3) сотрудничество с семьями. Полученные результаты позволили предложить варианты развития «зеленых школ» и экошкол в России для реализации лозунга устойчивого развития «Мыслить глобально — действовать локально!»

Village Early Education Centers: Reaching the Unreached Bottom 20 Percent

Mary Young
Yan Cao

China Development
Research Foundation

Ключевые слова/keywords:

Non-formal early childhood education, quality, mix age

Проблема/Problem. Background In China, despite impressive overall gains in preschool enrolment, inequalities persist. The rural–urban income gap remains wide. Children in the poorest households are 4 times as likely to be out of school or have no access to school. China’s historic rural-to-urban migration has resulted in 61 million children left behind in villages and cared for by aging grandparents who often do not have access to facilities in distant townships due to geographical distance and affordability Evidence obtained in developing countries shows that most disadvantaged children are less likely to have attended preschool. In the absence of positive pro-poor policies, intervening during early childhood has the potential to mitigate negative effects of poverty and promote equitable opportunities and better outcomes for education, health, and economic productivity. The benefits are higher when targeted to children who are most disadvantaged or living in poverty. For example, an increase in preschool enrollment to 50 percent for children in low- and middle-income countries could result in lifetime-earning gains of US\$15 billion–34 billion (Engle and others 2011) Program objectives Non-formal early childhood education interventions can be a cost-effective option to reach the hard to reach (or the bottom 20 percent) population groups in the villages. Program description Quality matters when providing early childhood care and education. There is no single recipe for delivering quality preschool services. The essential ingredients are (a) a safe and rich learning environment and (b) meaningful interactions between adults and children. Since September 2009, the China Development Research Foundation (CDRF) has implemented Village Early Education Centers (VEECs) in 12 poverty-stricken counties in eight provinces in China. The centers are set up in vacant elementary school buildings in villages, and volunteers are trained to provide free early child development (ECD) services for children ages 3–6 years. To date, 798 VEECs have been set up, serving 36,000 children and employing and training 874 volunteer teachers. Results Evaluation of the VEEC program shows that: VEECs fulfill a critical need in providing comprehensive early child care and education services for vulnerable, at-risk, and left-behind children. VEECs are an efficient way of delivering nutritional supplementation to children in resource-poor villages. The quality of VEECs is good, for the most part, and can be improved. Conclusion The results show that VEECs are a low-cost and efficient option for providing critical early child care and education services to children ages 3–6 years in poor and remote, underserved villages of China. By utilizing and expanding this option to even more villages, it may be possible to overcome extreme poverty and to assure equitable early childhood education for all children in China.

Список литературы/The list of references:

Engle, P. L., M. M. Black, J. R. Behrman, M. Cabral de Mello, P. J. Gertler, L. Kapiriri, R. Martorell, and M. E. Young. 2007. Strategies to Avoid the Loss of Developmental Potential in More than 200 Million Children in the Developing World. *The Lancet* 369(9557):229–42. Engle, P. L., L. C. Fernald, H. Alderman, J. Behrman, C. O’Gara, A. Yousafzai, M. Cabral de Mello, M. Hidrobo, N. Ulker, I. Ertem, S. Iltus, and the Global Development Steering Group. 2011. Strategies for Reducing Inequalities and Improving Developmental Outcomes for Young Children in Low-Income and Middle-Income Countries. *The Lancet* 37:1339–53. Heckman, J. The Heckman Curve. <http://heckmanequation.org/content/resource/heckman-curve>

Compulsory school attendance in the Czech Republic in an international comparison

Smelova Eva

Univerzita Palackeho v Olomouci
Olomouc, Czech Republic

Ключевые слова/Keywords:

School attendance, compulsory education, nursery school, child development, research

Проблема/Problem. The paper specifies criteria for the initiation of compulsory education and school readiness of children in the context of international comparison. Thus, the central theme is school readiness. The concept worldwide commonly used, but can not say that its content concept is always the same, which is due to educational policy and educational legislation of education systems. Can be considered as a unifying Convention on the Rights of the Child (Convention on the Rights of the Child), which declares the right to education. Compulsory education mostly children inherit from pre-primary education, which is in collaboration with the child's family contributes significantly to its preparation for entry to primary school. Primary education is a fundamental element in the world of education of minors. It is implemented as a first stage of compulsory education pathway that initiates child in each country aged 5-7 years, and under other conditions, which are set by individual states on the basis of the relevant legislation, which is regulated education. The presented comparative analysis and explanation points to trends in the entry of children into compulsory education in selected EU countries. At the same time it presents the findings of research carried out in the area.

Список литературы/The list of references:

Andrysová, P., Martincová, J., Včelařová, H. (2014) Pedagogical Condition at Undergraduate Teacher Preparation. *The New Educational Review*. č. 4. Baer, J. R. (1979) *Der Leselernprozess bei Kindern: Analysen u. Unters. zur experimentellen Leseforschung u. zu Problemen d. Lesemethodik*. Weinheim, Basel: Beltz. Gavora, P. (2001) Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In Kolláriková, Z., Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. Gorny, M., Karásková, V. (2004) Rozwój myślenia ucznia w ramach godzin wychowania fizycznego w szkole specjalnej. In M. Gorny (Ed.), *Optymalne metody wykorzystania ruchu w wychowaniu i terapii dzieci niepełnosprawnych*. Poznań, Olomouc: UP. Hanáková, A., Stejskalová, K. (2015) Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. In Šmelová, E. a kol. *Rovný přístup ke vzdělávání jedinců v současné mateřské a základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Связь социально-демографических факторов и психологических аспектов детско-родительских отношений с уровнем психического развития ребенка.

Собкин В.С., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Федотова А.В., Халутина Ю.А.

Результаты предыдущих исследований Центра социологии образования ИУО РАО указывают на различия в особенностях развития интеллектуальной и эмоционально-личностной сфер дошкольников, опосредованные такими социально-демографическими факторами, как пол ребенка, полнота семьи и стратегии воспитания, реализуемые родителями [1,2]. Совместно с исследовательским коллективом под руководством А.Н. Вераксы нами была разработана программа исследования, направленного на выявление взаимосвязей между социально-демографическими факторами и психологическими аспектами детско-родительских отношений с уровнем психического развития ребенка.

Исследовательским коллективом под руководством А.Н. Вераксы был осуществлен подбор комплекса методик, позволяющего охарактеризовать уровень психического развития детей старшего дошкольного возраста [3]. Большая часть этих методик являются русскоязычными версиями субтестов нейропсихологического комплекса NEPSY-II, направленного на оценку психического развития детей в возрасте 3-16 лет [3,4]. Комплекс составили три блока взаимодополняющих методик, направленных на измерение эмоционально-личностного развития ребенка («Theory of mind» [3,4], «Affect recognition» [3,4], «Test of Emotion Comprehension» [3,5,6], «Базельский тест в картинках на определение уровня страха у детей»); уровня интеллектуального развития детей, их памяти и обучаемости (Цветные прогрессивные матрицы Равена, «Memory for designs» [3,4] и «Sentences repetition» [3,4]); уровня произвольности поведения и когнитивных процессов («Inhibition» [3,4], «Dimensional Change Card Sort» [3,7]).

Параллельно с обследованием детей с помощью специальной социологической анкеты проводился опрос родителей [1,2]. В данном исследовании используются вопросы, направленные на анализ как социально-демографических факторов (пол ребенка, состав семьи, уровень образования родителей и количество детей); так и особенностей родительской позиции (стратегий воспитания родителей, отношение к собственному будущему, характер взаимодействия с ребенком).

Было выдвинуто предположение, что успешность выполнения дошкольниками методик из различных блоков тестовой батареи связана с группами как социально-демографических, так и психологических факторов.

Материалом для данного исследования послужили результаты психологического обследования 59 детей в возрасте от 5 до 7 лет, посещающих детские сады г. Москвы, а также результаты социологического опроса их матерей. Поскольку на данный момент нормы для большинства психологических методик не прошли полный цикл адаптации к русскоязычной выборке, для сравнительного анализа были использованы средние групповые значения, основанные на сырых баллах, а также частотные таблицы по отдельным заданиям методик.

Данные, полученные в ходе исследования, показали, что у мальчиков выше способность к обучению, а у девочек – произвольность и самоконтроль. Помимо этого, девочки обладают более развитым социальным интеллектом (например, успешнее определяют причину переживания другого человека).

У детей из неполных семей лучше вербальная память (в целом они лучше справляются с заданиями методики на повторение предложений), но хуже развит самоконтроль и произвольность (они гораздо реже исправляют совершенные при выполнении методики на торможение ошибки, чем дети из семей с обоими родителями). Также можно отметить, что у детей из неполных семей менее развита способность к децентрации, но они лучше ориентируются в возможности несовпадения реальных чувств человека и его поведения.

Различия в образовательном уровне матерей (высшее образование или более низкий уровень) заметно отражаются на количестве и интенсивности страхов, проявляющихся у детей. Суммарные баллы показали, что у детей, чьи матери не получили высшего образования, страхи проявляются чаще и сильнее, а также они более склонны избегать пугающих ситуации.

Анализ родительской стратегии воспитания выявил различия по двум основным методикам, направленным на диагностику уровня произвольности поведения и когнитивных процессов, а именно в методиках «Inhibition» и «DCCS task». Эти различия показывают, что дети родителей, придерживающихся демократического стиля воспитания, склонны отвечать более импульсивно, они стараются быстрее выполнить задание и позволяют себе допустить в процессе выполнения некоторые ошибки, в то время как дети авторитарных родителей склонны медленнее, рассудительнее выполнять задание, допущенные ошибки они стремятся исправить. Иными словами, дети с демократическим стилем воспитания более сориентированы на сотрудничество со взрослым и получение положительной оценки за быстрое выполнение задания, тогда как

для детей авторитарных родителей более высокую эмоциональную значимость имеет страх перед неодобрением взрослого в случае возможного неуспеха.

Сходным образом проявляются и различия, связанные с видением матерями своего будущего. Дети матерей, настроенных оптимистично и уверенных в своем будущем, показывают более быстрые результаты, и не исправляют допущенные ошибки, тогда как дети матерей, сомневающих в успешности своего будущего, чаще исправляют свои ошибки, тратя на это больше времени. Дети оптимистично настроенных матерей лучше ориентируются в ситуации несовпадения внешне выражаемой эмоции и реальных чувств человека и его поведения. Также можно сказать, что дети «оптимистов» чаще демонстрируют позитивные чувства при соблюдении моральных норм и негативные при их нарушении.

Дети матерей, позитивно воспринимающих общение с ребенком, также быстрее справляются с заданием на торможение, а у детей, чьи матери негативно оценивают свое общение с ребенком, выше доля самоисправлений. Таким образом, мы видим повторение описанной ранее тенденции в выполнении детьми задания на торможение.

В проведенном исследовании выявлена связь социально-демографических факторов с развитием интеллектуальной и эмоционально-личностной сфер ребенка старшего дошкольного возраста. Наиболее интересным здесь представляется результат о связи уровня образования матери с количеством разнообразных страхов у ребенка.

Также исследованные нами особенности ДРО оказались тесно связаны со стратегиями выполнения ребенком заданий, направленных на диагностику его способностей к самоконтролю и произвольному регулированию своего поведения и когнитивных процессов.

Наиболее показательным оказалось задание на торможение, в котором ребенка просили выполнить поставленную перед ним задачу не только правильно, но и максимально быстро. Можно предположить, что существует комплекс взаимосвязанных факторов, отражающих особенности родительской позиции, который формирует условия, при которых ребенок выбирает тот или иной тип поведения (ориентация на достижение успеха или избегание неудачи).

1. Собкин В.С., Марич Е.М. 2002. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Труды по социологии образования. Т. VII. Вып. XII-М.: Институт социологии образования РАО. 247 с.
2. Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И., Верясова Е.С. 2013. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. - М.: Институт социологии образования РАО. 168 с.
3. Cheie L., Veraksa A., Zinchenko Yu., Gorovaya A., Visu-Petra L. 2015. A cross_cultural investigation of inhibitory control, generative fluency, and anxiety symptoms in Romanian and Russian preschoolers // Child Neuropsychology. 21 (2). 121–149.
4. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. 2007. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
5. Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. 2004. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization // European Journal of Developmental Psychology. 1. 127–52.
6. Pons, F., & Harris, P. L. (2000). Test of Emotion Comprehension. Oxford: Oxford University Press.
7. Zelazo, P.D., Frye, D., Rapus, T. 1996. An age-related dissociation between knowing rules and using them // Cognitive development. 11. 37–63.

Проблемы и практика взаимодействия педагогов и родителей воспитанников детского сада по ознакомлению детей с историей своего города.

Веннецкая Ольга Евгеньевна,
Лакеева Оксана Александровна,
Жукова Катерина Витальевна

РАО г.Москва

Ключевые слова:

воспитание, социокультурное пространство, педагоги и родители, парциальная программа, знакомство с историей города

Аннотация:

В статье рассматриваются вопросы организации взаимодействия между педагогами и родителями детей дошкольного возраста, на основе реализации задач программы «Я в Сарапуле живу». Образовательные ресурсы города включены в содержание программного материала, они позволяют родителям и детям в совместной деятельности знакомиться с историей родного города, а педагогам организовать сотрудничество с родителями в образование детей.

В современных условиях введения Федерального Государственного Стандарта дошкольного образования союз педагогов и родителей воспитанников ориентирован на поддержку индивидуальности ребёнка, развития индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой [1п.5]. Такая установка ФГОС ДО для педагогов и родителей детей дошкольного возраста требует единства взрослых в подходах к образованию ребенка.

Для педагогов, согласно ФГОС ДО, взаимодействие должно строиться на: сотрудничестве Организации с семьей [1 п.4.5], обеспечении психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей[1 п.6.9], оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития[1 п.7.6], создании условий для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности [1 п.3.1.6].

Данные позиции требуют от взрослых, воспитывающих одних и тех же детей новых отношений между собой, построенных на поддержке, доверии, помощи, взаимопонимании.

Одним из путей объединения педагогов и родителей в решении образовательных задач воспитанников детского сада стала парциальная образовательная программа «Я в Сарапуле живу». Программа разработана на основе многолетнего опыта педагогов дошкольной организации. Авторами программы являются Л.А.Красноперова, преподаватель педколледжа г.Сарапула и сотрудник детского сада «Незабудка» и педагог этого учреждения З.П.Глухова. Они отобрали и систематизировали образовательный материал по истории города Сарапула, разработали механизм реализации регионального образовательного компонента основной образовательной программы организации.

В содержании программы собраны разные образовательные ресурсы: литературная серия «Сарапульское детство», «Город-дорог», авторские и народные сказки Среднего Прикамья, детская краеведческая литература. Программа предполагает организацию образовательного процесса в старшем дошкольном возрасте в реальном природном и социальном окружении ребенка. В рамках программы предусмотрены разные формы взаимодействия взрослых, направленные на знакомство детей с историей своего города.

Детский сад расположен в исторической части города Сарапула, и граничит с территорией «Музейного квартала» города, в шаговой доступности находятся: краеведческий музей истории

и культуры Среднего Прикамья, художественно-выставочный комплекс «Дача Башенина», музей истории пожарного гарнизона г.Сарапула в здании пожарной каланчи. Такое соседство с историческими объектами города имеет большое значение для создания благоприятных условий знакомства детей с неповторимым колоритом, историей старого купеческого города и с его современной жизнью.

Воспитание маленького гражданина начинается с формирования чувства привязанности к родному городу. По идее, именно семья ребенка должна быть заинтересована в этом. Однако, изучение знаний истории города родителями воспитанников показали, что лишь 20% семей ориентированы на знакомство ребенка с достопримечательностями, историческими памятниками, музейными ресурсами. В основном ребенку рассказывают об истории города старшее поколение семьи: бабушки, дедушки, однако в детском саду процент семей, которые живут или пользуются поддержкой бабушек и дедушек составляет 30%. Родители воспитанников не знают об образовательных ресурсах и ресурсах социокультурных учреждений города по знакомству с городом. Лишь 12% семей воспитанников хотя бы 1 раз посещали краеведческий музей, знают о детских программах музея, исторические памятники города, читают с детьми книги о прошлом и настоящем города. Значимость знакомства детей с историей родного города отмечают 70% родителей. На вопрос «Кто должен знакомить детей с историей города?» 2/3 родителей однозначно считают, что этим вопросом должны заниматься педагоги в детском саду.

Ресурс современной семьи ребенка дошкольного возраста в изучение исторического - образовательного потенциала города очень низкий. Родители воспитанников понимают, что детям необходимо рассказывать об истории города, однако сами не ориентированы на данную деятельность, так как не знают с чего начать, куда обратиться за помощью.

Программа «Я в Сарапуле живу» рассматривается нами как средство объединения усилий семьи и детского сада в воспитании маленького гражданина.

Основными способами знакомства детей с родным городом по программе стали экскурсии, конкурсы, проекты, образовательные ресурсы социокультурных учреждений макро-социума среды жизнедеятельности ребенка. Они открывают детям неповторимую историю родного города. «Где на Каме Сарапул начинался?», «Поход по тропе Наденьки Дуровой»; «Дача купца Павла Башенина», «История развития цивилизации Сарапула (водопровод, электричество, пожаротушение)», «Госпитальный Сарапул периода ВОВ»; «Сарапул фронту». Город как книга открывает детям и беседы с интересными людьми. Это хозяйка конюшни, заводской художник, труженики тыла и дети войны, глава городской администрации и др.

В детском саду по Программе организуется и проводится цикл занятий. В них принимают участие взрослые семьи ребенка. Воспитатели вовлекают родителей в совместные с ребёнком исследовательские проекты и подготовку к презентации их результатов. В контексте Программы наиболее интересны исследования семейного окружения. Прикосновение к истории своей семьи вызывает у ребёнка сильные эмоции, заставляет сопереживать, внимательно относиться к памяти прошлого, к своим историческим корням. Ничем не заменить не придуманные рассказы самых близких людей и семейные истории, например, о том, что прабабушка была военным врачом, а потом более сорока лет, лечила детей. Или о том, что прадед посылал письма с фронта в Сарапул на улицу Красного Спорта. И разговор с детьми о безопасности становится живым после рассказа-презентации ребёнка «Мой папа – пожарный».

Очень важна помощь родителей в подготовке к конкурсам, праздникам, выставкам. Особая форма сотрудничества – участие родителей в детских походах и экскурсиях: «По Дуровским местам родного города», «По тропе Наденьки Дуровой», на конюшни конноспортивного клуба «Кони и пони» или в музей пожарного гарнизона в здании старой пожарной каланчи.

Сначала родители включаются в наблюдение за образовательным процессом, довольно часто удивляясь его результатам. Постепенно они становятся все более заинтересованными его участниками. Изменение позиции родителей открывает для воспитателя мощный потенциал информационной и практической поддержки образовательного процесса и неограниченный резерв обмена опытом семейного воспитания. Семья – носитель жизненного опыта. В

эффективно организованном сотрудничестве она становится источником «живого» материала.

Почти все формы организации и большая часть содержания Программы обращены к восприятию через активизацию, вовлечение и подключение родителей и старшего поколения – бабушек и дедушек. Это не клич о помощи. Интересный материал зачастую можно было отработать в узких рамках образовательного процесса. Но следует понимать, что вызвать глубокие чувства и эмоциональный отклик у ребёнка, заложить душевную привязанность, бережное отношение к городу, его истории, географии, к его жителям возможно только через соответствующее отношение родителей. И если это удаётся, то появляется гарантия, что с выпуском ребёнка из детского сада, всё что сделано, не попадёт в полосу забвения.

В семейных альбомах останутся странички «Маленькая история моей семьи в большой истории родного города». А в компьютерах - презентации: «Наша прабабушка – военный хирург», «История ордена», «Мой папа – пожарный», «Маленький горожанин» уже не разучится видеть красоту старинных архитектурных жемчужин: каланчи, купеческой дачи, восстановленных храмов.

В таких формах сотрудничества семья получает опыт участия в создании и реализации индивидуальной траектории развития своего ребёнка. Родители начинают острее ощущать свою роль партнёра, интеллектуального лидера, образца поведения, первого и ведущего воспитателя и учителя собственных детей. И в дальнейшем они будут открыты к социальному партнерству в образовательном процессе школы.

Работа по Программе позволила изменить отношение родителей к участию в образовании ребенка, открыла им пути и средства знакомства с историей города. Участие в разных формах взаимодействия с педагогами помогло семье узнать образовательный ресурс города в воспитании маленького гражданина. Сегодня семьи воспитанников детского сада являются активными посетителями музеев города, в рамках проектной деятельности познакомились с историческими достопримечательностями города, активно пользуются библиотечным фондом: книгами серии Сарапупское детство. Совместно с родителями педагоги и дети созданы папки по теме « Река времени»- это тематические проекты по истории города «Первый автобус», «По тропе Наденьки Дуровой », «Кама - река», «История цивилизации» (о Сарапупской пожарной каланче).

Сотрудничество педагогов и родителей по Программы «Я в Сарапуле живу» позволило разработать новые способы взаимодействия взрослых, наметить варианты включения семьи в образовательную деятельность детей и создать оптимальные условия для реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Список литературы:

1. Приказ Минобрнауки РФ №1155 от 17.10.2013г. об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.
2. Венцецкая О. Е., Тырина И.В. Реализация задач ФГОС ДО через социальное партнерство дошкольной организации с семьей и учреждениями культуры с.6-13 /Защита детства: социальные, правовые и педагогические аспекты. материалы VIII Республиканской научно-практической конференции.–Ижевск: АОУ ДПО УР ИРО, 2015 с.71
3. Красноперова Л. А. «Я в Сарапуле живу» Программа реализации регионально-муниципального компонента в ДОУ /Л.А. Красноперова, З.П.Глухова; Растет маленький гражданин большой Страны: пособие по воспитанию любви к малой родине в старшем дошкольном возрасте / Л.В. Вахрушева [и др.] – Сарапул: [б.и.], 2013 (МУП г. Сарапула «Сарапупская типография). - 228 с.: ил.

Особенности детей-дошкольников, посещающих и не посещающих ДОУ

Гурко Татьяна Александровна

Москва, Институт социологии
РАН

Ключевые слова:

ДОУ, дошкольники, молодые матери, семейные структуры, социальная компетентность, здоровье

Социологическое исследование 600 одинокими матерями различного брачно-семейного (нормативные, сводные семьи или без мужа) и брачно-родительского статуса («одиночки», отец зарегистрирован, проживает отдельно, разведенные) с ребенком-дошкольником от 3-х лет проведено при поддержке РГНФ в 2012-2013 гг. в Москве, Брянске, Владимире и Тамбове [подробнее см.: Гурко (а), 2013].

Цель доклада – представить не описанные ранее результаты относительно влияния посещения/не посещения детского садика на развитие мальчиков и девочек, удовлетворенности матерей услугами ДОУ.

Метод – формализованные интервью с матерями.

Ранее было показано, что, с точки зрения развития ребенка наиболее неблагоприятными являются семьи «матерей-одинок» без высшего образования и сводные семьи, особенно для мальчиков. Важными факторами являются: профессионально-образовательный статус родителей, жилищные условия, отношение партнера к рождению ребенка, материнское отношение к ребенку, материнская уверенность, стиль дисциплинирования, включая психологическое и физическое насилие матерей и отцов, показатель «вовлеченности отцов», в том числе, встречи с отцами после развода, особенно в отношении девочек. [Гурко (б): 2013].

Также было установлено, что в Москве матери часто не удовлетворены услугами ДОУ, причем те, которые были удовлетворены услугами ДОУ чаще планировали второго ребенка [Орлова: 2013].

Согласно данным исследования матерей, дети которых посещали муниципальные ДОУ, и дети которых посещали частные ДОУ в целом по выборке «вполне устраивали»: график работы ДОУ (73% и 88% соответственно), стоимость (70% и 50%), как персонал обращается с ребенком (63% и 81%), качество развивающих занятий (56% и 79%), питание (56% и 88%), забота о здоровье ребенка (51% и 75%), сумма дополнительных сборов (41% и 31%). Т.е., удовлетворенность частными ДОУ была выше по всем услугам. Выяснилось, что матерей не устраивала не столько сумма сборов, а то, как тратятся деньги. Другая проблема – социальной справедливости, некоторые родители, причем, далеко не самые бедные, отказывались платить.

Обычно частными ДОУ пользуются нормативные семьи и разведенные матери, очень редко «одиночки», сводные семьи. Многие дети не посещают ДОУ (всего 18%, чаще девочки), не только потому, что «нет мест» (28%), а «потому что дома ребенку лучше», включая услуги няни (51%), по состоянию здоровья (10%), по другим причинам (переезд и др.)

«Домашние дошкольники» имеют статистически значимо более высокие показатели по шкале социальной компетентности и по подшкалам эмоционального самоконтроля и дружелюбия. Возможно, в силу того, что реже оставляют детей дома разведенные мамы и те, у детей которых отец записан вне брака (менее благополучные дети). Чаще оставляют детей дома нормативные семьи и «матери-одиночки» проживающие в составе расширенного домохозяйства, т.е. с бабушками/дедушками.

У детей, посещающих муниципальные и частные ДОУ, различий по социальной компетентности

не обнаружено. Фактор образования матерей, материальный уровень домохозяйства значим лишь в отношении выбора частного ДООУ.

Не выявлено различий в оценках матерями здоровья детей, посещающих и не посещающих ДООУ, при этом здоровье лучше у посещающих частные ДООУ.

Значительна доля семей, ориентированных на домашнее воспитание и образование дошкольников.

Возможно, ситуация с оценкой родителями услуг ДООУ в ЦФО РФ изменилась по сравнению с 2012-2013 гг., необходим постоянный мониторинг ситуации.

Список литературы:

1. *Гурко Т.А.* (а) Качество родительства в молодых семьях: понятийный аппарат, стратегия и выборка исследования // Актуальные проблемы родительства в России / Ред. Т.А. Гурко. М.: Институт социологии РАН, 2013.
2. *Гурко Т.А.* (б) Социальная компетентность детей дошкольников и качество родительства // Актуальные проблемы родительства в России / Ред. Т.А. Гурко. М.: Институт социологии РАН, 2013.
3. *Орлова Н.А.* Удовлетворенность матерей услугами дошкольных образовательных учреждений (специфика Москвы) // Актуальные проблемы родительства в России / Ред. Т.А. Гурко. М.: Институт социологии РАН, 2013.

Реализация профориентационной программы в детском саду как первая ступень к определению своего места в современном обществе

Залялиева Диляра Рустамовна,
Шафикова Лилия Ивановна

Дошкольный Университет
"Мозаика-republic", г. Казань

Ключевые слова:

профориентация, трудовое воспитание, самоопределение, факультеты, "Сад профессий"

Среди воспитательно-образовательных задач, выдвигаемых обществом, вопросы трудового воспитания детей всегда стоят на первом месте. А. С. Макаренко отмечал, что правильное воспитание – это обязательно трудовое воспитание, так как труд всегда был основой жизни.

Раннее трудовое воспитание и профориентация является одной из ступенек на пути к успешности во взрослой жизни. Наша задача: помочь детям уже с ранних лет встать на путь поиска своего предназначения, дать им максимально подробную информацию обо всех основных сферах человеческого труда, осознать важность каждой профессии.

Целью ранней профориентации разработанной нами Программы «Сад профессий» является приобщение дошкольников к ценностям труда и профессиональной деятельности человека. Условиями реализации проекта являются: создание интереса у детей, участие родителей и педагогов детского сада в раннем профинформировании воспитанников. Вся работа строилась на определенных заданных этапах:

1. Сбор материала, наполнение блоков, определение методов и форм работы, разработка ежедневной программы проекта «Сад профессий».
2. Реализация проекта (апробация материала по блокам + факультеты + приглашенные родители и «звезды» + выезды).
3. Результаты апробированного материала в проекте «Сад профессий», переход на следующий этап более углубленное изучение цикличной программы.

Работа по профессиональной ориентации детей в Дошкольном университете «Мозаика - Republic» проводится через ознакомление с миром профессий. Проект «Сад профессий» - это трехуровневая система, уровни которой состоят из пяти ступеней. Первый уровень представлен двенадцатью блоками:

1. Стадион (футболист, волейболист, хоккеист, тренер, фигурист, вело-спортсмен, шахматист, лыжник и т.д.)
2. Больница (детский врач, терапевт, окулист, педиатр, хирург, медсестра, аптекарь, фармацевт, врач скорой помощи и т.д.)
3. МЧС (военный, пожарный, полицейский, пограничник, спасатель, летчик, капитан, штурман, автоинспектор, следователь и т.д.)
4. Завод (токарь, слесарь, шлифовщик, швея, мастер, столяр, инженер и т.д.)
5. Связь (почтальон, газетчик, водитель почтовой машины, работник печати, продавец журналов, телеграфист, оператор ПК и т.д.)
6. Радиостанция (дизайнер, тележурналист, парикмахер, модельер, музыкант, художник, артист и т.д.)

7. Стройка (строитель, плотник, каменщик, маляр, электрик, крановщик, газосварщик, прораб и т.д.)
8. Кафе (повар, мучник, кондитер, официант, буфетчица, рубщик мяса, уборщица, дворник, посудомойщик, охранник и т.д.)
9. Сельское хозяйство (фермер, доярка, телятница, птичница, хлебороб, зоотехник, агроном, овощевод, ветеринар, комбайнер, тракторист и т.д.)
10. Торговый центр (продавец, кассир, булочник, галантерейщик, молочница и т.д.)
11. Банк (банкир, кассир, операционист, кредитный представитель, управляющий банка, менеджер, кадровик и т.д.)
12. Научный институт (геолог, археолог, ученый, исследователь, историк, биолог, физик, архивариус, лаборант и т.д.)

Двенадцать блоков один за другим изучаются в течение двенадцати месяцев, т.е. одного года. Таким образом, все двенадцать групп воспитанников имеют возможность получить начальные и максимально разнообразные представления о разных профессиях, каждая возрастная группа – на ступени в соответствии с возрастом (от ясельной до подготовительной). Каждый день месяца воспитатель проводит небольшие разнообразные ознакомительные сессии: дидактические игры, ролевые игры, творческие занятия, конструирование по теме, чтение литературы, просмотр презентации, и т.д. Завершают работу первого уровня проектные работы воспитанников.

Второй уровень мы уже запустили – это практическая реализация проекта «Сад профессий». Практика проходит в Дошкольном Университете во второй половине дня, когда начинают свою работу «факультеты», на которых наши воспитанники занимаются в рамках кружковой деятельности с приглашенными мастерами своего дела (шахматист, футболист, вокалист, носитель иностранного языка, учитель робототехники - инженер, дизайнер, художник и т.д.). Дети от трех до шести лет распределяются исходя из предрасположенности, способностей и их интересов по факультетам: творческий, технико-инновационный, спортивный, лингвистический. На каждом факультете присутствуют разнообразные занятия по данному направлению.

Третий уровень системы проекта «Сад профессий» - практический. Мы заинтересованы в том, чтобы интегрировать в процесс профориентации людей интересных профессий: родителей и «звезд». Такие встречи мы называем «Встреча со звездой». Каждый месяц мы приглашаем известных личностей города, чтобы они рассказали свои истории успеха, а дети задали им самые важные вопросы. Также ежемесячно мы организуем выезды на предприятия города, в интересные места, где дети наблюдают людей разных профессий в своей среде. Ежедневно родители детей приходят в группы, рассказывают о своих профессиях.

Результаты первого уровня полностью удовлетворяют и вдохновляют педагогов и родителей нашей образовательной организации. Повысился интерес у ребёнка к своим психологическим качествам и их развитию. У ребенка расширился словарный запас, появилось эмоциональное отношение к профессиональному миру, ему представилась возможность использовать свои силы в доступных видах деятельности, он с интересом играет в ролевые игры.

Ведется мониторинг и результаты второго уровня отслеживаются педагогами – воспитателями. Но и сейчас мы видим, что занятия в таком режиме являются более эффективными, чем занятия в смешанных группах по возрастам. Дети заинтересованы, они более сконцентрированы, больше запоминают и усваивают, эмоциональный фон на занятиях более позитивный и благоприятный, так как интересы у них схожи.

На третьем уровне дети видят на практике области применения полученных знаний, умений и навыков. У них формируется связь между ними, их занятиями и взрослой жизнью. Они ищут возможности применить эти знания, а мы можем подкрепить эти консультации успешных профессионалов. Таким образом, у детей формируется реальная картина мира и осознание своего места в нем.

Для успешной реализации профориентационной работы с детьми в Дошкольном университете «Мозаика - Republic» организована правильная и соответствующая возрастным особенностям предметно – развивающая среда. Проводимая педагогами профориентационная работа позволяет ненавязчиво подвести дошкольников к важному выводу, что труд, профессиональная деятельность являются одной из наиболее значимых сфер жизни, а работа по призванию – залог счастливой жизни, психологического и физического здоровья.

Список литературы:

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации". от 29.12.2012 г № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015)
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации "Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования" от 23.11.2009г. № 655
3. Постановление Минтруда Российской Федерации "Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации" от 27.09.1996 г. № 1.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17.10. 2013 г. № 1155.
5. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. Под редакцией Н.Е.Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. - М.: Мозаика – Синтез, 2014. – 304 с
6. Куцакова Л.В. Трудовое воспитание в детском саду. Система работы с детьми 3 – 7 лет. - М.: Мозаика – Синтез, 2013. – 128 с.
7. Буре Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания. - М.: Мозаика – Синтез, 2012. – 136 с.
8. Потапова Т.В. Беседы с дошкольниками о профессиях. – М.: Сфера. 2005. - 64 с.
9. Шорыгина Т.А. Профессии. Какие они? Книга для воспитателей, гувернеров и родителей. М.: Гном, 2013. - 96 с.
10. Кондрашов В.П. Введение дошкольников в мир профессий: Учебно – методическое пособие. – Балашов: Издательство «Николаев», 2004. – 52 с.
11. Денисова Д. Школа семи гномов. 3+. Какие бывают профессии. - М.: Мозаика – Синтез, 2014.

Программа ICDP как эффективный метод оптимизации детско-родительских отношений

Исаева Оксана Михайловна,
Волкова Елена Николаевна

НИУ ВШЭ (Нижний Новгород),
Санкт-Петербургский
государственный университет
(Санкт-Петербург)

Ключевые слова:

ICDP, фасилитативный подход, эффективность программы, детско-родительские отношения

Введение.

Тема оптимизации детско-родительских отношений все чаще становится предметом обсуждения и исследователей, и практиков по всему миру, поскольку от качества взаимодействия взрослого с ребенком зависит его (ребенка) психосоциальное и нейрофизиологическое развитие; оптимизация детско-родительских отношений приводит к раскрытию интеллектуального, творческого потенциала ребенка, способствует взаимопониманию взрослым ребенком (1, 3, 4).

Программы по оптимизации детско-родительских отношений опираются на инструктивный или фасилитативный подходы (1, 2, 4). В рамках инструктивного подхода родителям предлагаются готовые образцы поведения, предлагаются конкретные способы взаимодействия, которые они могут использовать в ежедневной практике общения с собственными детьми. Фасилитативный подход предполагает **создание условий**, наиболее благоприятных для выработки каждым родителем собственных поведенческих решений в воспитании, максимально отвечающих задачам развития конкретного ребенка. В парадигме личностно-ориентированной психологии и педагогики фасилитативный подход помогает ребенку в процессе развития, облегчает «трудную работу роста» (1).

Международная программа развития ребенка (ICDP) направлена на оптимизацию детско-родительских отношений. Подход программы ICDP основан на идее о том, что наилучшим образом оказать помощь детям можно через помощь взрослым, воспитывающим этих детей, посредством повышения их компетентности в вопросах развития и воспитания детей. В программе сделан акцент на основных моментах взаимодействия взрослого и ребенка, таких как внимание и способность взрослого распознавать эмоциональные сигналы ребенка; похвала ребенка; рефлексия и расширение опыта ребенка на базе опыта, уже имеющегося у него; поддержка способности ребенка регулировать, планировать и контролировать свое поведение (соответственно, эмоциональный, посреднический и регулятивный «диалоги» программы).

В основе программы ICDP лежит фасилитативный подход, который позволяет увидеть родителям позитивные стороны и возможности ребенка и предоставляет более глубокое понимание тех навыков воспитания, которыми они обладают как родители. Программа ICDP использует фасилитацию как основной метод мотивации родителей на конструктивные изменения во взаимодействии с детьми.

В 1992 г. программа ICDP получила положительную оценку и впоследствии была адаптирована Всемирной организацией здравоохранения с названием «Программа ранней психо-социальной интервенции WHO/ICDP».

Оценка эффективности программы была проведена в ряде стран: Норвегия, Швеция, Дания, Колумбия, Бразилия, Парагвай, Македония, Мозамбик, Ангола, - и показала ее высокую эффективность, способность оптимизировать детско-родительские отношения (6,7). В Российских условиях оценка эффективности программы не проводилась.

Цель исследования.

Оценить эффективность программы ICDP по оптимизации детско-родительских отношений, реализованной в условиях российской действительности.

Организация исследования:

Исследование проходило в несколько этапов.

На первом этапе (до участия родителей в программе ICDP) проводилась вводная оценка ситуации, в которой находится родитель и ребенок, оценка представлений родителей о себе как воспитателях, о своих детях, оценка доминирующего стиля родительского взаимодействия с детьми.

На втором этапе (после завершения программы) оценивались реакции взрослых на проведенное обучение, оценивались изменения в восприятии родителями собственных детей и себя в роли воспитателя, стиле взаимоотношений взрослых с детьми.

В исследовании приняли участие 78 родителей (76 женщин и 2 мужчин в возрасте от 21 до 38 лет), имеющих нормально развивающихся детей в возрасте от 0 до 7 лет (78 детей, из них в возрасте 0-1 год 18 детей, 1-3 года 24 ребенка, 3-7 лет 36 детей), проживающих в Нижегородской области (Россия).

Методы исследования.

Оценка эффективности программы ICDP по оптимизации детско-родительских отношений проводилась с помощью разработанного диагностического комплекса, включающего в себя следующие методики: Опросник “Восприятие родителем себя как воспитателя”, Опросник “Восприятие родителем своего ребёнка”, Лист наблюдений за взаимодействием «родитель-ребенок», “Опросник Успехов и трудностей” (SDQ, R.Goodman), Интерактивный профиль взаимодействия. Анализ данных проводился с использованием программы SPSS 21.0 и включал в себя методы описательной статистики, корреляционный и факторный анализ.

Результаты.

Анализ результатов обратной связи родителей - участников программы показал, что программа ICDP воспринимается позитивно (ср.зн. - 9,19 из 10, ст.откл - 0.70) и активизирует мотивацию самоизменений в направлении оптимизации детско-родительских отношений у подавляющего большинства участников программы (89% родителей).

Программа корректирует установки родителей: способствует укреплению в сознании родителей позитивной роли себя как воспитателя, формирует позитивный образ собственного ребенка, и развивает навыки позитивного родительства (понимание и принятие желаний, интересов, способностей собственного ребенка; навыки эмоционального самоконтроля; позитивная регуляция поведения ребенка).

Родители, имеющие детей разных возрастов, показывают схожие тенденции в изменении родительских установок и развитии навыков конструктивного взаимодействия с ребенком.

Программа позволяет родителям находить собственные ресурсы дальнейшей оптимизации взаимоотношений с ребенком.

Заключение.

Поскольку формирование любых навыков требует значительных усилий и времени, дальнейшие шаги авторов связаны с исследованием эффективности программы в долгосрочной перспективе (6-12 месяцев).

Кроме того, авторам представляется важным исследование эффективности программы в

отношении работы с родителями, имеющими детей с ограниченными возможностями, приемных детей, а также с изучением взаимосвязи результатов обучения по программе ICDP с индивидуально-личностными характеристиками родителей.

Список литературы:

1. *Волкова Е.Н.* Ребенок и насилие: диагностика, предотвращение и профилактика: монография / Е.Н. Волкова, О.М. Исаева. – Н. Новгород, 2015. – 290 с.
2. *Исаева О.М., Дунаева Н.И.* Возможности международной программы детского развития (ICDP) в профилактике насилия и жестокого обращения. / Сборник «Начало всех начал»: Университет педагогической культуры: теория и практика. Выпуск 6. 2013. С.18-24
3. *Hundeide, K.* Psychosocial care for disadvantaged children in the context of poverty and high risk: Introducing the ICDP Program. OMEPS Journal.
4. *Hundeide K., Armstrong N.* ICDP approach to awareness-raising about children's rights and preventing violence, child abuse, and neglect // Child Abuse & Neglect, 35, 2011, 1053–1062.
5. *Goodman, R.* (1999). The extended version of the strengths and difficulties questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40, 791–799.
6. *Skar, A.-M. S., Sherr, L., Clucas, C., & von Tetzchner, S.* (2014). Evaluation of follow-up effects of the International Child Development Programme on caregivers in Mozambique. Infants & Young Children, 27, 120–135.
7. *Sherr, L., Skar, A.-M. S., Clucas, C., von Tetzchner, S., & Hundeide, K.* (2014). Evaluation of the International Child Development Programme (ICDP) as a community-wide parenting programme. European Journal of Developmental Psychology, 11(1), 1–17.
8. *Sandler, I. N., Schoenfelder, E. N., Wolchik, A. A., & MacKinnon, D. P.* (2011). Long-term impact of prevention programs to promote effective parenting: Lasting effects but uncertain processes. Annual Review of Psychology, 62, 299–329.

Title: Preschool teachers' competence in relation to changes in society

Pia Williams & Sonja Sheridan

University of Gothenburg

Department of Education Communication and Learning

Keywords: Preschool teacher, preschool, competences, quality, conditions for learning

Abstract:

Historically, the meaning of preschool teacher competence has changed and is continuously being re-constructed along with changes in society, as well as with shifting values and intentions, in preschool guidelines and curricula. Being a preschool teacher means that you simultaneously are a keeper of professional traditions and a developer of the profession. The aim of this paper is to explore preschool teacher competence in relation to Bronfenbrenner's ecological systems theory, embracing micro-, meso-, exo-, macro- and chrono systems. The theory is used to understand how preschool teachers' competence is affected of changes in society, the policies, curricula and theories about children's learning. In this perspective it is through interaction that preschool teachers obtain ways of dealing with different goals, contents and situations in preschool and derive ideas about how they reflect on and talk about preschool pedagogy as well as actually concretising curriculum goals into practice. The research questions are: How do changes within and between the ecological systems influence preschool teachers' competence? How does preschool teachers' competence affect conditions for children's learning in preschool? A meta-analysis was carried out on studies in preschool, focusing on issues of policy, the preschool profession, the preschool quality, conditions for children's learning and children's learning in different goal areas. The results show that a country's overall intentions with preschool and children's learning affects both the demand of preschool teachers competence and objectives that children are expected to learn. It manifests itself in attitudes, communication and interaction with children, colleagues and parents. Overall policy also affects local and regional policy in terms of municipal resource allocation to preschool, the physical environment, staff/child ratio, group size and preschool teachers' working conditions.

The importance of communication between the child and the family

Rašková Miluše

Palacky University in Olomouc
Olomouc, Czech Republic

Ключевые слова/Keywords:

Preschool age; functioned family; nuclear family and procreation; interpersonal communication, inclusion, research

Проблема/Problem. A well-functioning family provides the child with emotional support as well as important role models. For a child under six years, it is important all it experienced, what it tried and what was learned from relationships, patterns and instruction in family. Preschool age is a very dynamic period in which the child finds its place in the family. The environment in which the child lives, is important for its development. Interpersonal communication as a relationship between a child and its family we watched through research. The aim was to find out how children perceive their family, to think about a family in the future, how they perceive love and their manifestations in the ways of the family, how communication takes place in the family of problematic issues. Using the method of unstructured individual interview was detected data, categorized and subsequently interpreted. The text presents the results of research in preschool children with expanding research on communication in the family about problematic issues with children of school age. The intention of this paper is to highlight the risks that can be prepared in an environment of inclusion of the Czech education combined. Research had pointed to restrictions or. deficiencies already in common families.

Список литературы/The list of references:

Vítek, J. a M. Vítková (2010) Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění. Brno: Paido. Pitnerová, P. a E. V. Maxová (2014) Inkluzivní škola pro efektivní vzdělávání všech žáků. In Pipeková, J., Vítková, M. et al. From School Inclusion to Social Inclusion and Participation in Society. Brno: MU. Kalous, J. a A. Veselý (2006) Vzdělávací politika v globálním kontextu. Praha: Karolinum. Kratochvílová, J. a J. Havel (2012) Index for Inclusion in the Czech Primary Schools. Teachers Self-Evaluation in Primary Schools. Research. Brno: MU. Heimlich, U. a J. Kahlert (2012) Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer.

Трансформация родительских стратегий выбора дошкольного учреждения: на основе социологических исследований родителей детей дошкольного возраста 1997, 2007 и 2015 годов.

Собкин В.С., Халутина Ю.А.

Период дошкольного детства - этап стремительного развития взрослеющего ребенка. Первым институтом социализации, как правило, для ребенка является семья. По мере развития происходит включение ребенка во все более широкий круг взаимоотношений, расширяется спектр институтов социализации. В связи с этим выбор дошкольного учреждения - фактор, который может оказать серьезное влияние на всю дальнейшую жизнь взрослеющего человека [1,2,3,5].

В основу данного доклада легли результаты трех крупных срезовых социологических исследований родителей детей дошкольного возраста, проведенные в 1997 (941 родитель), 2007 (957 родителей) и 2015 (488 родителей) годах сотрудниками Института социологии образования [4,6]. В рамках настоящего сообщения мы проанализируем 4 основных вопроса, касающихся стратегии выбора ДОУ родителями дошкольников: во-первых, мотивация выбора детского сада; во-вторых, факторы, повлиявшие на выбор этого ДОУ; в-третьих, уровень информированности о различных аспектах дошкольного учреждения перед устройством ребенка в ДОУ; в-четвертых, источники информации при выборе ДОУ.

Мотивация выбора детского сада. Полученные данные указывают на то, что основным мотивом выбора детского сада для родителей дошкольников в 2015 году является не необходимость совмещения работы и воспитания ребенка, а стремление к полноценному развитию ребенка, которое основано на представлении о том, что именно в детском саду ребенку будет обеспечена возможность полноценного развития личности, что в частности включает вопросы общения со сверстниками, а также подготовки к последующему социальному институту-школе.

Анализ исследований за последние 18 лет показал, что к 2015 году, возросла роль детского сада как фактора, интенсифицирующего умственное и социальное развитие ребенка. Вместе с тем, увеличивается значимость информационных технологий (интернета, обучающих телевизионных программ и т.д.), а также центров дошкольного образования (40% родителей сообщают о том, что их дети посещают центры дошкольного образования).

Что повлияло на выбор детского сада? При выборе детского сада наиболее значимыми для родителей дошкольников в 2015 году оказались факторы территориальной расположенности ДОУ (его близость к дому), профессиональный уровень воспитателей, возможность устроить ребенка в престижную школу и материально-техническая база ДОУ, при этом в меньшей степени родителей интересовали вопросы экспериментальной программы образования, дополнительных услуг, вида детского сада, его доступность и контингент в ДОУ.

Фактор территориальной расположенности занимает лидирующее положение во всех трех исследованиях. Косвенно это свидетельствует о незаинтересованности родителей в укрупнении дошкольных учреждений и в развитии маршрутов общественного транспорта, подвозу ребенка в образовательные учреждения - детский сад должен быть шагово доступным. Вторым по значимости во всех трех исследованиях фактором является профессиональный уровень воспитателей, который, в сочетании со снижением значимости нестандартных образовательных программ, указывает на то, что родители воспринимают ДОУ, как одно из учреждений, интенсифицирующих развитие ребенка, а

также подготавливающих ребенка к последующим ступеням социализации и соответствия реализуемой воспитателями программы образовательным стандартам. В связи с этим вопросы важности подготовки высококвалифицированного преподавательского состава, а также развитие программ повышения квалификации находят яркое отражение в проведенном исследовании.

Достаточность информированности о выбранном ДОУ перед устройством своего ребенка. В 2015 году родители дошкольников, выбирая для своего ребенка детский сад, оказались чаще, по сравнению в предыдущими опросами, в достаточной степени проинформированы о его программе обучения и воспитания, о профессиональной квалификации педагогических кадров, о материально-технической базе, о режиме работы д/сада. Информированность родителей о программе обучения и профессионализме воспитателей соотносится с мотивацией выбора ДОУ, что отражает восприятие дошкольного учреждения, как учреждения, предоставляющего возможность полноценного развития личности. Это, в частности, относимо с ответам на вопросы об общении со сверстниками, а подготовке ребенка к школе.

Источники информации о детском саде. На протяжении всех трех исследований при выборе детского сада, при поиске информации о ДОУ родители в большей степени склонны ориентироваться на личный опыт ближайшего окружения, тех людей, которые имели контакт с данным ДОУ: мнение соседей, родственников, знакомых, дети которых ходили в этот детский сад и мнение педагогов этого детского сада.

С появлением интернета родители стали использовать его для сбора информации о дошкольном учреждении, и если в 2007 году этот источник информации только отмечали сравнительно немногие, то в 2015 году интернет становится одним из основных источников информации о дошкольных учреждениях для родителей.

Выводы:

Подводя итоги, можно говорить о том, что в рамках данного исследования была выявлена мотивация выбора родителями детского сада, факторы, имеющие определяющее влияние на выбор ДОУ, были выявлены основные источники информации, которые используются родителями, а также выявлены основные факторы, о которых родители стремятся узнать при выборе ДОУ. Выделенные стратегии имеют важное прикладное значение как для самих родителей, так и для дошкольных учреждений.

Литература:

- 1- Смирнова Е.О. 2006. Дошкольник в современном мире. М. 270с.
- 2- Собкин В.С., Иванова А.И., Казначеева К.Н. 2010 Ребенок в детском саду: мнение родителей // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV / Под ред. В.С. Собкина. М. С. 65-83.
- 3- Собкин В.С., Иванова А.И. 2010 Детский сад глазами родителей // Образовательная политика. №5-6. С.15-23.
- 4- Собкин В.С., Марич Е.М. 2002 Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. // Труды по социологии образования. Т. VII. Вып. XII / Под ред. В.С. Собкина М. 247 с.
- 5- Собкин В.С., Марич Е.М. 2006 Влияние социально-стратификационных факторов на отношение родителей к системе дошкольного воспитания // Социология дошкольного воспитания. Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX. / - Под ред. В.С. Собкина М. С. 7-32.

- 6- Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И., Верясова Е.С. 2013 Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. / Под ред. В.С. Собкина М. 168 с.

Физическое развитие и здоровье дошкольника/ Physical Development and health of the preschool child

Оценка эффективности программы "Играйте на здоровье!" в обогащении двигательного опыта дошкольников

Волошина Людмила Николаевна,
Галимская Ольга Генриховна
ФГАОУ ВПО "Белгородский
государственный национальный
исследовательский университет"

Ключевые слова:

двигательный опыт, самостоятельная двигательная деятельность, игровые программы и технологии

Введение. В контексте образовательных задач физического воспитания и развития, определенных в стандарте и современных программах дошкольного образования, актуализируется проблема формирования двигательного опыта дошкольника.

В научно-методической литературе интерпретация понятия «двигательный опыт» чаще всего связывается с формированием двигательных умений, навыков и относящихся к ним знаний (В.И. Кузнецова, Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов)[6];

-с двигательной активностью (С.П. Евсеев, А.Г. Комков, О.М. Шелков)[3];

-с двигательной подготовленностью (С.О. Филиппова, Т.В. Волосникова) [5].

На наш взгляд, такое отождествление понятий не отражает личностный аспект двигательного опыта ребенка. А именно, его аксиологическую составляющую: ценности, мотивы, потребности, интересы. Мы полагаем, что деятельностный компонент двигательного опыта должен быть направлен на овладение не просто умениями и навыками, а способами деятельности. В том числе способностью ставить цель, планировать двигательную деятельность и достигать в ней определенных результатов, что позволит воссоздавать приобретенный опыт в самостоятельной двигательной деятельности. И тогда оценить результат формирования двигательного опыта можно визуально, при наблюдении самостоятельной двигательной деятельности ребенка по проявлению инициативы, двигательных способностей, склонности к тому или иному виду двигательной деятельности, овладению способами ее реализации готовности к коллективному взаимодействию.

На наш взгляд, в условиях вариативности дошкольного образования в целом и физического воспитания детей, в частности, возникает вопрос, насколько востребован в жизнедеятельности ребенка двигательный опыт, который он приобретает в период дошкольного детства?

Как показывают наши наблюдения, из жизни современных детей исчезают прыгалки-скакалки, увлекательные спортивные и народные игры, мяч перестает быть «спутником детства». Дети не владеют элементарными игровыми упражнениями с игровыми ракетками, мячами, воланами. Всё реже во дворе можно увидеть увлеченное игрой разновозрастное детское сообщество, что свидетельствует о разрушении игрового пространства детства. К сожалению, XXI век начался с ухудшения состояния здоровья детей. На 6,1% снизилось число здоровых детей, на 8,7% увеличилось число детей с нарушениями физического развития. По нашим данным около 40% дошкольников имеют уровень развития двигательных способностей ниже возрастной нормы [2]. В исследованиях Д.И. Фельдштейна отмечается, что у 25% выпускников дошкольных образовательных учреждений выявлен низкий уровень социальной компетенции, неспособность к взаимодействию со сверстниками [4].

Все это требует изменений организации и содержания физического воспитания и развития дошкольников, новых подходов в проектировании физкультурно-оздоровительной деятельности, внедрения в образовательный процесс технологий, обеспечивающих вариативность системы физического воспитания. Наиболее ценными для этого, на наш взгляд,

представляются игровые модульные программы и технологии.

В последние десятилетия в дошкольных учреждениях регионов России успешно реализуется авторская программа «Играйте на здоровье!» В связи с высокой востребованностью и эффективностью программы в 2015 году обновлена в соответствии с ФГОС ДО и переиздана издательством «Вентана-Граф» [1]. Она отвечает современным требованиям гуманизации дошкольного образования, обеспечивает вариативность системы физического воспитания дошкольников. В основу программы заложены теоретические идеи, инновационный педагогический опыт белгородской научной школы дошкольного образования, связанные с воссозданием и развитием игрового пространства детства. Мы полагаем, что актуальность программы повышает её направленность на развитие ребенка -дошкольника как субъекта спортивно-игровой деятельности.

В программе нашли отражение совокупность условий, ситуаций выбора, стимулирующих развитие детской субъектности, в таких её проявлениях, как самостоятельная двигательная деятельность, педагогическая поддержка инициатив и познавательной активности ребенка. В основу программы заложены гуманистические идеи современного образования, личностно-ориентированный подход. Её содержание направлено на развитие личности ребенка, позитивную социализацию-индивидуализацию, становление ценностей здорового образа жизни. Содержание программы разработано с учетом национальных, культурных и спортивных традиций России. Программа нацелена на их реализацию, как одного из факторов духовного и физического становления растущего человека в период дошкольного детства.

Цель настоящего исследования - выявить влияние игровых программ и технологий на обогащение двигательного опыта детей.

Методы исследования: хронометраж, наблюдение, шагометрия.

Обсуждение результатов исследования. Использование программы «Играйте на здоровье!» как части основной образовательной программы ДОО, проектируемой по инициативе участников образовательного процесса, положительно отразилось на объеме и, характере и содержании самостоятельной двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. В экспериментальных группах ежедневно по инициативе детей использовались игровые упражнения, элементы футбола, городков, баскетбола, настольного тенниса, бадминтона. Мальчиками предпочтение отдавалось тем элементам, где надо выполнять точные, прицельные действия в пространстве: удары по воротам, броски в кольцо, попадание битой в городки. Девочки самостоятельно выполняли задания, связанные с развитием координации движений, мелкой моторики рук: подбрасывание и ловля теннисных шариков, воланов, мячей, ведение мяча рукой, передача мяча друг другу, в тройках, по кругу.

Ежедневная длительность самостоятельной двигательной деятельности детей экспериментальных групп, построенная на использовании элементов спортивных игр, упражнений со спортивным инвентарем в течение месяца на прогулках составила - 26,3 минуты. Было отмечено игровое взаимодействие. Объединяясь в небольшие подгруппы (от 6 до 14 детей), дети соревновались в забрасывании мяча в кольцо, передаче мяча на месте, ударах по воротам., в выбивании городков, что свидетельствует об устойчивости их интереса к играм этого типа.

Самостоятельная двигательная деятельность детей всегда завершалась обсуждением и анализом результатов. Детям предлагалось оценить, как играли, чего достигли, как выполняли правила, что нужно делать, чтобы побеждать. Ответы детей были зафиксированы в карточках наблюдений: они иллюстрируют возрастание функции самооценки и самоконтроля, развитие двигательной рефлексии.

У детей сформировались умения объяснять, с какой целью и в какой последовательности выполняются двигательные действия, что свидетельствует об их осознанности. В экспериментальной группе у детей обнаружено наличие проектно-конструктивных параметров (способности планировать, изменять технику выполнения двигательных действий применительно к условиям) и когнитивных (познавательных) параметров (умения мысленно расчленив целостное действие на части и заново интегрировать их в целое, видеть связи в

последовательности выполнения двигательных действий).

В контрольной группе в этот период средняя продолжительность самостоятельной двигательной деятельности составила 12,5 минут на прогулках в течение дня, что на 53% ниже, чем в экспериментальных группах. В самостоятельной двигательной деятельности дети отдавали предпочтение несложным по координации игровым упражнениям. Метание предметов (мячи, шишки, мешочки) в цель выполняли дети контрольной группы в течение месяца 5 раз. Простые игры с мячом (отбивание, подбрасывание) применяли 4 раза, элементы спортивных игр (футбола, баскетбола, настольного тенниса, бадминтона) — 3 раза.

Реализация программы «Играйте на здоровье!» положительно сказалась не только на характере и содержании самостоятельной двигательной деятельности дошкольников. Объем по показателям шагометрии на 23,6% у мальчиков и на 17,2% у девочек был выше в экспериментальной группе по отношению к контрольной.

Выводы. Сравнение результатов педагогических наблюдений за самостоятельной двигательной деятельностью детей на прогулке, анализ результатов хронометража и шагометрии, позволяют заключить, что в ходе реализации игровых программ и технологий актуализировался двигательный опыт детей, что способствовало оптимизации их двигательной активности, обеспечило разносторонний характер содержания двигательной деятельности.

Приведенные факты можно считать весомым доказательством эффективности игровых программ и технологий в формировании двигательного опыта дошкольников, целесообразности их внедрения в образовательный процесс дошкольных учреждений для создания вариативной системы физического воспитания.

Введение. В контексте образовательных задач физического воспитания и развития, определенных в стандарте и современных программах дошкольного образования, актуализируется проблема формирования двигательного опыта дошкольника.

В научно-методической литературе интерпретация понятия «двигательный опыт» чаще всего связывается с формированием двигательных умений, навыков и относящихся к ним знаний (В.И. Кузнецова, Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов)[6];

-с двигательной активностью (С.П. Евсеев, А.Г. Комков, О.М. Шелков)[3];

-с двигательной подготовленностью (С.О. Филиппова, Т.В. Волосникова) [5].

На наш взгляд, такое отождествление понятий не отражает личностный аспект двигательного опыта ребенка. А именно, его аксиологическую составляющую: ценности, мотивы, потребности, интересы. Мы полагаем, что деятельностный компонент двигательного опыта должен быть направлен на овладение не просто умениями и навыками, а способами деятельности. В том числе способностью ставить цель, планировать двигательную деятельность и достигать в ней определенных результатов, что позволит воссоздать приобретенный опыт в самостоятельной двигательной деятельности. И тогда оценить результат формирования двигательного опыта можно визуально, при наблюдении самостоятельной двигательной деятельности ребенка по проявлению инициативы, двигательных способностей, склонности к тому или иному виду двигательной деятельности, овладению способами ее реализации готовности к коллективному взаимодействию.

На наш взгляд, в условиях вариативности дошкольного образования в целом и физического воспитания детей, в частности, возникает вопрос, насколько востребован в жизнедеятельности ребенка двигательный опыт, который он приобретает в период дошкольного детства?

Как показывают наши наблюдения, из жизни современных детей исчезают прыгалки-скакалки, увлекательные спортивные и народные игры, мяч перестает быть «спутником детства». Дети не владеют элементарными игровыми упражнениями с игровыми ракетками, мячами, воланами. Всё реже во дворе можно увидеть увлеченное игрой разновозрастное детское сообщество, что свидетельствует о разрушении игрового пространства детства. К сожалению, XXI век начался с ухудшения состояния здоровья детей. На 6,1% снизилось число здоровых детей, на 8,7%

увеличилось число детей с нарушениями физического развития. По нашим данным около 40% дошкольников имеют уровень развития двигательных способностей ниже возрастной нормы [2]. В исследованиях Д.И. Фельдштейна отмечается, что у 25% выпускников дошкольных образовательных учреждений выявлен низкий уровень социальной компетенции, неспособность к взаимодействию со сверстниками [4].

Все это требует изменений организации и содержания физического воспитания и развития дошкольников, новых подходов в проектировании физкультурно-оздоровительной деятельности, внедрения в образовательный процесс технологий, обеспечивающих вариативность системы физического воспитания. Наиболее ценными для этого, на наш взгляд, представляются игровые модульные программы и технологии.

В последние десятилетия в дошкольных учреждениях регионов России успешно реализуется авторская программа «Играйте на здоровье!» В связи с высокой востребованностью и эффективностью программы в 2015 году обновлена в соответствии с ФГОС ДО и переиздана издательством «Вентана-Граф» [1]. Она отвечает современным требованиям гуманизации дошкольного образования, обеспечивает вариативность системы физического воспитания дошкольников. В основу программы заложены теоретические идеи, инновационный педагогический опыт белгородской научной школы дошкольного образования, связанные с воссозданием и развитием игрового пространства детства. Мы полагаем, что актуальность программы повышает её направленность на развитие ребенка -дошкольника как субъекта спортивно-игровой деятельности.

В программе нашли отражение совокупность условий, ситуаций выбора, стимулирующих развитие детской субъектности, в таких её проявлениях, как самостоятельная двигательная деятельность, педагогическая поддержка инициатив и познавательной активности ребенка. В основу программы заложены гуманистические идеи современного образования, личностно-ориентированный подход. Её содержание направлено на развитие личности ребенка, позитивную социализацию-индивидуализацию, становление ценностей здорового образа жизни. Содержание программы разработано с учетом национальных, культурных и спортивных традиций России. Программа нацелена на их реализацию, как одного из факторов духовного и физического становления растущего человека в период дошкольного детства.

Цель настоящего исследования - выявить влияние игровых программ и технологий на обогащение двигательного опыта детей.

Методы исследования: хронометраж, наблюдение, шагометрия.

Обсуждение результатов исследования. Использование программы «Играйте на здоровье!» как части основной образовательной программы ДОО, проектируемой по инициативе участников образовательного процесса, положительно отразилось на объеме и, характере и содержании самостоятельной двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. В экспериментальных группах ежедневно по инициативе детей использовались игровые упражнения, элементы футбола, городков, баскетбола, настольного тенниса, бадминтона. Мальчиками предпочтение отдавалось тем элементам, где надо выполнять точные, прицельные действия в пространстве: удары по воротам, броски в кольцо, попадание битой в городки. Девочки самостоятельно выполняли задания, связанные с развитием координации движений, мелкой моторики рук: подбрасывание и ловля теннисных шариков, воланов, мячей, ведение мяча рукой, передача мяча друг другу, в тройках, по кругу.

Ежедневная длительность самостоятельной двигательной деятельности детей экспериментальных групп, построенная на использовании элементов спортивных игр, упражнений со спортивным инвентарем в течение месяца на прогулках составила - 26,3 минуты. Было отмечено игровое взаимодействие. Объединяясь в небольшие подгруппы (от 6 до 14 детей), дети соревновались в забрасывании мяча в кольцо, передаче мяча на месте, ударах по воротам., в выбивании городков, что свидетельствует об устойчивости их интереса к играм этого типа.

Самостоятельная двигательная деятельность детей всегда завершалась обсуждением и анализом результатов. Детям предлагалось оценить, как играли, чего достигли, как выполняли правила,

что нужно делать, чтобы побеждать. Ответы детей были зафиксированы в карточках наблюдений: они иллюстрируют возрастание функции самооценки и самоконтроля, развитие двигательной рефлексии.

У детей сформировались умения объяснять, с какой целью и в какой последовательности выполняются двигательные действия, что свидетельствует об их осознанности. В экспериментальной группе у детей обнаружено наличие проектно-конструктивных параметров (способности планировать, изменять технику выполнения двигательных действий применительно к условиям) и когнитивных (познавательных) параметров (умения мысленно расчлнить целостное действие на части и заново интегрировать их в целое, видеть связи в последовательности выполнения двигательных действий).

В контрольной группе в этот период средняя продолжительность самостоятельной двигательной деятельности составила 12,5 минут на прогулках в течение дня, что на 53% ниже, чем в экспериментальных группах. В самостоятельной двигательной деятельности дети отдавали предпочтение несложным по координации игровым упражнениям. Метание предметов (мячи, шишки, мешочки) в цель выполняли дети контрольной группы в течение месяца 5 раз. Простые игры с мячом (отбивание, подбрасывание) применяли 4 раза, элементы спортивных игр (футбола, баскетбола, настольного тенниса, бадминтона) — 3 раза.

Реализация программы «Играйте на здоровье!» положительно сказалась не только на характере и содержании самостоятельной двигательной деятельности дошкольников. Объем по показателям шагометрии на 23,6% у мальчиков и на 17,2% у девочек был выше в экспериментальной группе по отношению к контрольной.

Выводы. Сравнение результатов педагогических наблюдений за самостоятельной двигательной деятельностью детей на прогулке, анализ результатов хронометража и шагометрии, позволяют заключить, что в ходе реализации игровых программ и технологий актуализировался двигательный опыт детей, что способствовало оптимизации их двигательной активности, обеспечило разносторонний характер содержания двигательной деятельности.

Приведенные факты можно считать весомым доказательством эффективности игровых программ и технологий в формировании двигательного опыта дошкольников, целесообразности их внедрения в образовательный процесс дошкольных учреждений для создания вариативной системы физического воспитания.

Список литературы:

1. Волошина Л.Н. 2015. Играйте на здоровье! Физическое воспитание детей 3-7 лет: программа, конспекты занятий, материалы для бесед, методика обучения в разновозрастных группах. М. 224 с.
2. Волошина Л.Н., Галимская О.Г. 2013. О проблеме формирования социального опыта дошкольников в спортивно-игровой деятельности // Опыт, представления дошкольников о здоровье и физической культуре/ Под ред. Л.Н. Володиной. Saarbrücken. с. 47.
3. Евсеев С.П., Комков А.Г., Шелков О.М. Реализация личностно-ориентированного подхода в процессе использования инновационных технологий физического воспитания школьников // Физическая культура. – 2006.- №2
URL: <http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/2006n2/p24-26,39-41.htm> Дата обращения 10.01.2016
4. Фельдштейн Д.И. 2013. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования)/ Под ред. Д.И. Фельдштейна. М. - Воронеж. с.8
5. Филиппова С.О., Волосникова Т.В. 2008. Методические основы физической культуры дошкольников//Теория и методика физической культуры дошкольников/Под ред. С.О. Филипповой, Г.Н. Пономарева. Спб. с. 279
6. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. 2003. Двигательные умения и навыки как предмет обучения в физическом воспитании//Теория и методика физического воспитания и спорта / Под ред. Ж.К. Холодова. М. 2003. с. 65

ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Коршунов Алексей Владимирович
кандидат социологических наук, профессор МПГУ
av.korshunov@mpgu.edu
5026567@mail.ru
город Москва, Российская Федерация

Аннотация. В предлагаемом докладе кратко рассказывается о практикоориентированной модели кадрового обеспечения физического воспитания детей младшего возраста, создаваемой в Институте физической культуры, спорта и здоровья Московского педагогического государственного университета в рамках модернизации педагогического образования и об исследовании, направленном на мониторинг этой деятельности.

Ключевые слова. Физическое развитие, подготовка кадров, педагогическое образование, дети младшего возраста, дошкольники, практикоориентированная модель.

Введение. Подготовка специалистов по физическому воспитанию детей младшего школьного возраста – актуальная проблема педагогического образования. Основные минусы существующей системы педагогического образования в этой области: излишняя теоретизированность, оторванность от актуальных условий работы в специализированных учреждениях, отсутствие системной последовательной практики в группах детей младшего школьного возраста. С 2015 года в Институте физической культуры, спорта и здоровья Московского педагогического государственного университета в рамках общеуниверситетского эксперимента по модернизации педагогического образования произошла реструктуризация и корректировка учебного плана, были изменены в сторону увеличения объема практических занятий в образовательных учреждениях. Была изменена и сама структура практики, которая теперь начинается со второго семестра обучения в бакалавриате педагогического образования (как на четырехлетних, так и на пятилетних программах). Практикоориентированная модель предполагает еженедельную практику в образовательных учреждениях с отработкой полученных теоретических знаний.

Цели и задачи исследования. Цель проведенного исследования - создание основы для формирования и совершенствования практикоориентированной модели кадрового обеспечения физического воспитания детей младшего возраста. Задачи: оценка недостатков существовавшей модели подготовки

специалистов, мониторинг создаваемой практикоориентированной модели, выявление наиболее проблематичных элементов практики.

Материалы и методы. Исследование проводилось в форме письменного анонимного опроса 100 выпускников факультета физической культуры и Института физической культуры и спорта МПГУ 2014 и 2015 гг. (ИФКСИЗ МПГУ был создан в августе 2014 года на базе факультета физической культуры), 100 студентов-первокурсников ИФКСИЗ МПГУ – участников эксперимента по созданию практикоориентированной модели, 100 экспертов в области образования (преподавателей высших учебных заведений, работников образовательных учреждений, в которых проходили практику студенты), вовлеченных в реализацию практикоориентированной модели.

База исследования. Исследование проводилось на базе Института физической культуры, спорта и здоровья МПГУ и 30 образовательных учреждений, с которыми заключены официальные соглашения о прохождении практики и сетевом взаимодействии.

Результаты. Некоторые результаты исследования приводятся ниже с указанием целевой группы. 72 % выпускников указали, что при существовавшей ранее модели никогда не работали и не проводили никакой практической деятельности с детьми младше 12 лет. 68 % выпускников считают, что в старой модели подготовки преобладала теоретическая подготовка в ущерб практике. 87 % выпускников уверены, что наличие практикоориентированной модели педагогического образования существенно помогло бы их профессионализации. 92 % опрошенных экспертов считают практикоориентированную модель необходимым условием успешности педагогического образования. 82 % отмечают позитивные изменения в поведении студентов в ходе практики. 96 % опрошенных экспертов считают необходимым продолжение эксперимента по внедрению и совершенствованию практикоориентированной модели педагогического образования. 88% опрошенных студентов отмечают, что практика в дошкольных образовательных учреждениях дала им новую информацию о дошкольном образовании. 74% опрошенных студентов отметили, что изменили свое отношение к системе дошкольного образования на более позитивное, по сравнению с существовавшим. 44% рассматривают вариант карьеры в качестве специалиста физического воспитания детей младшего возраста как вполне вероятный. 81 % рады практической составляющей в обучении с 1 курса. 89 % студентов считают практикоориентированную модель педагогического образования удачным решением при проектировании своей образовательной траектории.

Заключение. Таким образом, нам удалось достичь целей и задач, поставленных при планировании исследования. Не все из них сейчас опубликованы, но все будут учтены при дальнейшем совершенствовании

практикоориентированной модели кадрового обеспечения физического воспитания детей младшего возраста. Безусловно, при проектировании и развитии этой деятельности будет необходимо учитывать и официальные отзывы учреждений, на базе которых проходит практика, и результаты академической успеваемости и посещаемости студентов, более долгосрочные результаты внедрения модели.

Выводы.

1. Практикоориентированная модель получила одобрение и поддержку как со стороны студентов, для которых разработана, так и со стороны экспертов, преподавателей и потенциальных работодателей.
2. Реализация практикоориентированной модели позволяет студентам получить ту практическую информацию о работе с детьми младшего возраста, которую невозможно получить в учебной аудитории.
3. Использование практикоориентированной модели педагогического образования позволяет повысить привлекательность учреждений, работающих с детьми младшего возраста как потенциальных работодателей для молодых специалистов.

Гармонизация когнитивно-соматического развития дошкольников средствами физической культуры и искусства в рамках ФГОС

Лазарев Михаил Львович,
канд. псих.н., профессор МПГУ

E-mail: mlazarev@mail.ru

г.Москва, РФ

Аннотация. В статье описан опыт применения психолого-педагогических технологий программы «Здравствуй!», направленных на гармонизацию психо-когнитивного и двигательно-соматического развития детей дошкольного возраста, с учетом основных требований ФГОС ДО. Описан алгоритм формирования мотивации здорового поведения, показана роль обогащенной сенсорной цветомузыкальной среды в развитии двигательной сферы ребенка. Согласно результатам исследования, мониторинг функционального развития ребенка, в основу которого положена система предъявления результатов тестирования самому ребенку, обеспечивает возможность психолого-педагогического, и, прежде всего, родительского сопровождения развития ребенка в дошкольном периоде детства.

Ключевые слова. Тест «Здравик». Гармонизация когнитивно-соматического развития. Мотивация здорового поведения.

Введение. В пространстве современного дошкольного детства разработано множество эффективных психолого-педагогических методов, направленных на психическое и физическое развитие детей. При этом остается не до конца разработанной проблема интеграции этих процессов, с возможностью наблюдения за ними как со стороны педагогов, так и со стороны родителей и самих детей. Особенно актуальной данная проблема становится в последние годы, с учетом новых требований ФГОС ДО [1], в частности, пункта 4.5, в котором подчеркивается неправомерность использования целевых ориентиров в качестве решения управленческих задач.

Целью исследования была разработка и апробации метода гармонизации психо-когнитивного и двигательно-соматического развития детей дошкольного возраста, с возможностью мониторинга этих процессов в условиях образовательного учреждения и семьи, доступного для педагогов, родителей и самих детей.

Материалы и методы. Для достижения поставленной цели нами была разработана оздоровительно-развивающая программа для детей дошкольного возраста «Здравствуй!»

[2]. С учетом требований ФГОС ДО по основным направлениям развития и образования детей (пункт 2.6), программа направлена на формирование здоровой личности ребенка дошкольного возраста и подготовку его к школе через решение целого ряда задач: становление эмоционального и познавательного интеллекта, формирование речи, обеспечение двигательной зрелости, повышение иммунитета, формирование мотивации здорового поведения, выявление функционального профиля личности.

В программе применяются специально разработанные технологии обучения и воспитания детей, основанные на согласованном когнитивно-соматическом тренинге, с использованием сенсорной развивающей среды, включающей сказочный и музыкальный материал, а также серию цветомузыкальных и дыхательных тренажеров, на которые получены патенты [3-7].

Важнейшим компонентом программы являлась технология поэтапного формирования мотивации здорового поведения дошкольников, с использованием специально написанного песенного материала (песня, гимн), микромира со сказочными героями (серия сказок «Герои Здравиады»), конструктивного занятия с тестированием (тест «Здравик»), дополнительными играми и факультативом (Детские игры здоровья – Здравиада).

Для осуществления мониторинга за развитием детей в ходе применения программы была разработана психолого-медико-педагогическая технология – тест «Здравик» [8], включающая серию тестовых заданий (скоростная выносливость, цветотест, самооценка здоровья память, рост-весовой индекс, звукодыхательная проба, здоровьеустойчивость, интонационный слух).

Базой исследования были дошкольные образовательные учреждения Москвы, Тюмени, Набережных Челнов (2003-2016 гг.). В частности, для изучения результатов звукового тестирования было обследовано 850 практически здоровых детей в возрасте от 4 до 7 лет, воспитанников дошкольных образовательных учреждений г.Москвы, в том числе. Всего – более 2500 человек.

Результаты исследования показали, что и у девочек и у мальчиков по всем произвольным функциям (память, дыхание, движение, самооценка) отмечается поступательная положительная динамика, что говорит об эффективности оздоровительной деятельности. Наибольший рост отмечен у показателя памяти. При этом видно, что в мае наблюдается незначительное понижение показателя, что укладывается в хорошо известную картину утомляемости детей к концу учебного года.

При анализе суммарных показателей по каждой из произвольных функций выявлен ряд интересных закономерностей: средний показатель звукодыхательной пробы у

мальчиков 3-7 лет выше, чем у девочек; выносливость мальчиков незначительно выше, чем девочек; наиболее высокие показатели памяти (количество строчек стихов и песен, выученных ребенком за предшествующих месяц) отмечены у детей 7 лет (67,35); у мальчиков показатели памяти значительно ниже, чем у девочек.

В ходе исследования было установлено, что величина показателя звуковой пробы (длительность максимально глубокого и продолжительного выдоха со звуком «м») зависит от легочных объемов, силы дыхательных мышц, развития механизмов регуляции дыхания, то есть представляет собой информативный комплексный критерий оценки вентиляционной функции легких.

Установлено, что настрой детей на проведение занятий физическими упражнениями, осуществленный в виде исполнения специально написанной песни (Гимн юных олимпийцев преолимпийского детского движения) позволяет повысить показатели скоростной выносливости на 8 % [9].

Заключение. Педагоги в ходе проведения исследования констатировали, что на протяжении всех занятий по программе «Здравствуй!» у детей наблюдался интерес к ним, эмоциональная вовлеченность, они ждали следующей встречи с героями сказок - здоровячками. У детей постепенно формировался образ - эталон здоровья. Воспитатели отмечали, что предложенный материал доступен детскому пониманию, содержит много полезной информации и сочетается с основными положениями рекомендованных примерных образовательных программ в рамках ФГОС ДО.

Выявленный в ходе исследования интерес детей и педагогов к материалу программы является доказательством того, что осуществляемый в ее рамках мониторинг развития (тест «Здравик»), не только не противоречит пункту 4.5 ФГОС, но, напротив, помогает педагогам и родителям строить индивидуальные маршруты развития детей на основе показателей развития их психических и физических функций.

Выводы.

1. Для текущих массовых диагностических обследований в дошкольных образовательных учреждениях достаточно простого метода исследования дыхательной функции легких – звуковой пробы (ЗП), которая является индикатором состояния функции внешнего дыхания, и может применяться в контроле за эффективностью оздоровительно-развивающих занятий с детьми дошкольного возраста.
2. Установленный в ходе исследования факт повышения показателей физического развития при исполнении детьми специально написанных песен, обуславливает необходимость разработки специальных музыкальных

программ, сопровождающих процессы физического воспитания дошкольников.

3. Применение теста «Здравик» позволяет разрабатывать в рамках программы «Здравствуй!» индивидуализированные комплексы специальных упражнений, направленных на согласование психических и физических процессов развития ребенка, в том числе, для подготовки детей к школе.
4. Тест «Здравик» можно рассматривать не только как показатель здоровья и развития самого ребенка, но также как показатель работы коллектива сотрудников ДОУ.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приложение к Приказу Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155.
2. Лазарев М.Л. – 2002-2008. УМК для детей дошкольного возраста «Здравствуй!». Москва.
3. Лазарев М.Л. Эластичный дыхательный корсет. Патент № 2178322, 20.01.2002.
4. Лазарев М.Л. Патент на полезную модель «Спортивно-оздоровительная игра “Воздушная стрельба”», № 32400, 20.10.2003.
5. Лазарев М.Л. Интерактивный музыкальный конструктор. Патент на полезную модель № 52507 от 27.03.06.
6. Лазарев М.Л. Способ стимулирования развития голосовой активности ребенка. Патент № 2481644 от 10.05.2013.
7. Лазарев М.Л. Информационная карта для занятий по стимулированию развития голосовой активности ребенка. Патент на полезную модель №119920 от 27.08.2012.
8. Лазарев М.Л. Экспресс-тестирование развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста (тест «Здравик»). ФС № 2011/395 от 13.12.2011.
9. Лазарев М.Л. Гимн юных олимпийцев. <https://youtu.be/PVjiXGWRTBw>. 09.02.2014.

Преимственность здоровьесберегающей деятельности в области инновационных технологий общественных организаций, содействующих развитию в системе дошкольного и школьного образования.

Полетаева Елена Владимировна

АНО «ДРОЗД – Череповец»

**В жизни живет лучше тот,
кто окреп хорошо физически
М.И. Калинин**

Здоровье является основной ценностью, залогом благополучия и долголетия человека. Это совокупность физических, психических, социальных качеств и свойств каждого индивидуума, которые являются основными компонентами в жизни, существования и реализации в обществе. Такие ученые, как Е.А. Тимофеева, Э.Я. Степаненкова – утверждали, что физическое воспитание ребенка необходимо начинать с рождения. Это общее укрепление здоровья ребенка. В эту систему входят: режим питания, режим дня, занятия физическими упражнениями.

Стратегической целью движения «ДРОЗД» являются:

Значительное повышение уровня физического и духовного развития, образованности подрастающего поколения, приобщение молодых людей к здоровому образу жизни, снижение уровня заболеваемости детей, молодежной преступности, алкоголизма и наркомании, представляющих угрозу генофонду страны и национальной безопасности Российской Федерации.

Проект «ДРОЗД» - это эффективный путь повышения качества образования и укрепления здоровья учащихся и воспитанников образовательных учреждений. АНО «ДРОЗД - Череповец» тесно сотрудничает с 5 образовательными учреждениями. Базой для работы в физкультурно – оздоровительном направлении являются детский сад № 110, 102, средняя общеобразовательная школа № 10,29, Химико – технологический колледж. На базе учреждений созданы экспериментальные группы.

Основным направлениям работы в дошкольном учреждении является профилактика оздоровления детей средствами физической культуры, через многоборную подготовку. Большое внимание уделяется обучению детей плаванию и к выпуску из детского сада дети свободно чувствуют себя в воде. Особое место в работе занимает «Школа мяча». Уникально разработанная методика позволяет детям без труда справиться с технически сложными движениями. Новой формой физкультурно – оздоровительной деятельности детского сада является секционная работа со старшими дошкольниками. В рамках реализации инновационного проекта решаются следующие задачи:

1. Повышение мотивационно – потребностного компонента физической культуры личности через игровые и соревновательные методы воспитания, индивидуальную оценку успешности, сформированность знаний в области физкультуры.
2. Повышение показателей физической подготовленности. Проведение 5раз в неделю занятий по плаванию, шахматам, оздоровительной аэробике, школе мяча, ходьбе на лыжах.
3. Взаимодействие, укрепление преемственных связей между образовательными учреждениями в реализации данного проекта
4. Разработка «сквозных» программ физического воспитания детей дошкольного и школьного возраста с учетом дошкольного двигательного опыта ребенка при организации учебного процесса в школе.
5. Пропаганда среди детей, педагогов и родителей здорового образа жизни.
6. Привлечение общественности к процессу оздоровления и физического развития детей.

В рамках инновационной деятельности продуманы формы работы с дошкольниками и школьниками такие как:

1. Встречи с ведущими спортсменами организации, так же со знаменитыми спортсменами города, области.
2. Участие начинающих спортсменов в совместных мероприятиях организованных АНО «ДРОЗД- Череповец».
3. Участие молодежи в мероприятиях организуемых «ФосАгро – Череповец»

Реализуемый инновационный проект оказывает положительное влияние на формирование личности дошкольника и школьника, а спортивно – оздоровительное образование все более доказывает свою самостоятельность. Это значит, что социальные инвестиции и социальное партнерство оправдывает себя в важном деле сохранения здоровья нации.

Оценка произвольной регуляции у старших дошкольников

с помощью подвижных игр

Романова А.А.*, Гусева В.Г.** , Хакимова Д.М.** , Ахутина Т.В.** .

*ГБУ ГППЦ ДОгМ, **Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

Введение

Состояние функций произвольной регуляции деятельности у старших дошкольников является одним из ведущих показателей, позволяющих прогнозировать успешность ребенка в обучении и адаптации к условиям школы. Важной задачей практических психологов является своевременное выявление и последующая коррекционная работа с такими детьми. Однако индивидуальные методы диагностики занимают у специалистов много времени, что может существенно сократить возможности для коррекционной работы. Для оптимизации временных ресурсов психологов-практиков мы обратились к анализу групповых диагностических средств, позволяющих специалистам дошкольного образования оценить уровень развития регуляторных функций у дошкольников. Учитывая важную роль игры в развитии психики ребенка (Выготский, 1966; Эльконин, 1978), мы предположили возможность использования игры для диагностики ВПФ. Для исследования мы выбрали две формы предъявления стимульного материала: игровую и «учебную» (тестовую). **Целью** нашей работы стала проверка возможности использования подвижных игр для групповой диагностики регуляторных функций у старших дошкольников.

Выборка. В исследовании участвовало 77 московских дошкольников старшей (44 ребенка, средний возраст: 5 лет 3 мес. ± 3 мес.) и подготовительной (33 ребенка, 6 лет 6 мес. ± 4 мес.) групп. По уровню психического развития, исходя из данных психолого-педагогического консилиума детского сада, дети были разделены на 2 группы: 1) дети с нормативным развитием; 2) дети с риском трудностей обучения (далее - РТО), которые демонстрируют снижение когнитивных процессов, эмоционально-личностной сферы и поведения, что препятствует адекватной адаптации к условиям социума.

Методы исследования включали две серии:

1. «Учебная» серия, где моделировалась атмосфера школьного урока, и дети за партами выполняли задания. Использовался групповой вариант пробы «Реакция выбора» (Нейропсихолог в школе, 2012), состоящий из двух последовательно предъявляемых субтестов:
 - с прямой инструкцией: дети на специальных бланках в строчку должны были рисовать вертикальную палочку на 1 хлопок экспериментатора и точку а 2 хлопка;
 - с обратной инструкцией, где дети на 1 хлопок рисовали точку, на 2 – палочку.
2. Игровая серия, в которой создавалась атмосфера игры (испытуемые были «цирковыми акробатами» и разучивали номер). Использовался адаптированный вариант игры «Head-to-Toes» (Cameron et al., 2007; McClelland, 2014):
 - с прямой инструкцией: если экспериментатор говорит слово «голова», дети должны коснуться головы, если слово «ноги», то коснуться ног;
 - с обратной инструкцией: на слово «голова» дети должны были дотронуться до ног, а на слово «ноги» - головы.

В обеих сериях предъявлялась одна и та же последовательность стимулов (1 2 1 2 1 2 2 2 1 2 1 2 1 2 1 1, ср. Нейропсихолог в школе, 2012), что позволило сопоставить результаты выполнения проб. Оценивались: 1) возможность усвоения инструкции (штрафные баллы от 1 до 3 начислялись за необходимость дополнительной помощи, неточность усвоения

инструкции, уход от заданной программы); 2) количество ошибок (с самокоррекцией и без нее) и слишком замедленных ответов с ориентацией на других детей.

Результаты. Анализ состояния регуляторных функций у детей пяти и шести лет в норме и с РТО показал, что выполнение и «учебной» и игровой серий проб улучшается с возрастом. Об этом свидетельствует снижение количества ошибок в обеих сериях.

Сравнение выполнения проб с прямыми и обратными инструкциями показывает, что у детей 5 лет оно различается только в игровой серии. Результаты выполнения обеих серий проб детей с РТО качественно и количественно хуже результатов группы нормы. В старшей группе (дети 5 лет) это отчетливо диагностируется преимущественно игровыми методами, в подготовительной группе (дети 6 лет) – как игровыми, так и учебными методами. Только у детей с риском трудностей обучения отмечаются трудности усвоения инструкции в игровых формах деятельности.

В целом исследование показало, что выбранные групповые диагностические средства пригодны для исследования регуляторных функций у дошкольников старшей и подготовительной групп. Игровая форма диагностики доступна всем детям и может быть использована для определения детей с риском трудностей обучения. Выявлено, что игровая форма является наиболее адекватным средством диагностики регуляторных функций у детей старшей группы (5 лет). Возможность успешного выполнения заданий в учебной форме появляется только в подготовительной группе, преимущественно у детей с нормативным развитием. Дети с РТО испытывают значительные затруднения в выполнении таких заданий и в 5, и в 6 лет.

Таким образом, мы подтвердили, что подвижная игра является валидным диагностическим средством для оценки произвольной регуляции детей дошкольного возраста. Такая форма предъявления материала соответствует ведущей в дошкольном возрасте игровой мотивации, понятна и близка детям, она точнее показывает актуальное состояние регуляторных процессов. Результаты «учебной» серии могут быть обусловлены различными факторами: новизной ситуации для ребенка, несоответствием его актуальным ведущим мотивам и потребностям и т.д., и ориентация только на результаты заданий, предъявляемых в такой форме, могут привести психологов-практиков к диагностической ошибке.

Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., Камардина И.О. 2012. Нейропсихолог в школе. М.: Теревинф.
2. Выготский Л.С. 1966. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. №6. С. 62 – 68
3. Эльконин Д.Б. 1978. Психология игры. М.: Педагогика.
4. Cameron-Ponitz, C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., and Morrison, F. J. 2007. Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood //Early Childhood Research Quarterly. № 23. PP. 2141–158.
5. McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., and Pratt, M. E. 2014. Predictors of early growth in academic achievement: the head-toes-knees-shoulders task // Frontiers in Psychology. № 5. PP. 599.

Романова Антонина Александровна, старший методист ГБУ ГППЦ ДОгМ, канд. псих. н.; Гусева Виктория Германовна, студентка факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова; Хакимова Диана Маратовна, студентка факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова; Ахутина Татьяна Васильевна, заведующая лабораторией нейропсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

Постерная секция/ Poster section

Формирование основ физической культуры у детей младшего дошкольного возраста

Абдульманова Любовь Витальевна,
Мезенцев Владимир Владимирович

Южный федеральный
университет, Академия
Психологии и педагогики,
кафедра дошкольного
образования

Ключевые слова:

физическая культура детей дошкольного возраста, программа, средства, формы, методы

Культура в человеке воспитывается с самых первых лет его жизни. Физическая культура дошкольника нами рассматривается как культура здоровья, телосложения и двигательная культура. В нашем исследовании разработано содержание программы «Ребенок и его физическая культура» для детей младшего дошкольного возраста. Новизна нашей программы заключается не только в содержании, где перед ребенком раскрываются ценности здоровья, движения, тела, но и в способах сохранения и поддержания здоровья.

В нашем исследовании определены показатели физической культуры детей младшего дошкольного возраста, но наибольший интерес, на наш взгляд, представляют собой разработанные развивающие технологии, способствующие приобщению младшего дошкольника к ценностям физической культуры. В работе представлены интегративные специально-организованные виды двигательной деятельности: интеллектуально-двигательные, игровые и оздоровительные, которые направлены на реализацию содержания соответствующих разделов программы.

Содержание раздела программы «Я мой организм - мое здоровье» реализуется через следующие тематические занятия: «Из каких частей мы состоим», «Главная часть тела», «Разные, разные лица», «Кто помогает нам видеть и слышать», «Руки - наши главные помощники», «Почему мы умеем передвигаться», «Как ухаживать за телом», «Правила, которые мы должны знать», «Солнце, воздух и вода - наши лучшие друзья», «Мой додыр», «Королевство зубной щетки» и др. Занятия проводятся два раза в месяц.

В данном виде интеллектуально-двигательных занятий используются следующие методы и приемы, выстроенные в определенной логике - от рассматривания иллюстраций, чтения потешек, отрывков из сказок, загадок, игровых двигательных заданий, дидактических игр к проблемным ситуациям, схемам, опытам.

Рассматривание иллюстраций, чтения потешек, сказок строилось с целью осознания движений, выполняемых телом, отдельными его частями. Примером могут служить следующие отрывки из сказок и иллюстрации к ним: «Колобок», художник В. Курчевский; «Три медведя», художник Е. Бондарчук; «Репка», художник А. Савченко; «Теремок», художник Н. Поклад и др.

Игровой вид двигательной деятельности направлен на реализацию раздела программы «Я - мое тело – здоровье». Цель данного вида деятельности состоит в развитии основ культуры телосложения ребенка, познании способов ухода за своим телом. Занятия игрового вида интегрируют музыкальную, двигательную, изобразительную, речевую деятельности. Цикл игровых занятий интегрированного характера представлен следующей тематикой: «Я и мое тело», «Мое тело в пространстве» (групповой, умывальной комнатах, за столом и т.д.), «Я расскажу тебе движения рук (ног, головы и т.д.)», «Тело человека и животного», «Как стать сильным, смелым, ловким, умелым», «Одежда и тело», «Красота тела и его движения». Занятия проводятся один раз в два месяца и чередуются с интеллектуально-двигательным видом

следующим образом: содержание материала о строении тела, его частях предшествует ознакомлению детей с ценностями культуры телосложения.

Содержание игрового цикла занятий реализуется посредством следующих методов, выстроенных в логической последовательности - беседы-диалоги об особенностях строения тела человека и животного, дидактические и музыкально-двигательные игры, моделирующие способы формирования телосложения, игры инсценировки, моделирующие действия тела и его частей в зависимости от функционального назначения предмета и расположения его в пространстве и т.д.

После беседы проводятся музыкально-двигательные или дидактические игры. Цель игр заключается в моделировании способов движения тела, в расположении его в пространстве, в нахождении способов развития своего телосложения, в поиске отличительных особенностей строения тела человека и животных. Тематикой дидактических и музыкально-двигательных игр могут выступать следующие: «Придумай танец своим рукам», «Придумай движение кукле и мишке», «Составь фигуру» и т.д.

Игры-инсценировки как проигрывание способа двигательной деятельности. Дети через образ моделируют характер движения с предметом определенной частью тела. Тематика игр - инсценировок: «Я играю с мячом», «Ножки идут по дорожке», «Ручки и солнышко» и др.

Содержание третьего раздела программы «Я - мое движение - мое здоровье» реализуется через народные подвижные игры, народные игровые и оздоровительные занятия. Данные виды занятий строятся на содержании двигательных навыков, предусмотренных программой, реализуемой дошкольными учреждениями.

Цикл игровых занятий помогает ребенку научиться понимать «язык» движений, их красоту. Они строятся по видам деятельности: музыкально-двигательные, изобразительно-двигательные. Содержанием данного вида занятий является устное народное творчество и народные подвижные игры. В устном народном творчестве отражается опыт взаимодействия человека с природой, обществом, историей. Народный фольклор, особенно его малые формы (потешки, прибаутки, загадки, считалки, заклички), которые отличаются яркостью, выразительностью, динамичностью, поэтичностью, наиболее доступен ребенку младшего дошкольного возраста. В устном народном творчестве отражен двигательный опыт народа, поэтому он будет способствовать накоплению у ребенка ценностей двигательной культуры.

Цикл народных игровых занятий интегрированного характера представлен следующей тематикой: «Пошел котик на торжок», «Мы веселые ребята», «Тили - тили - тили бом», «Мы веселые матрешки», «Пришла весна – красна», «Я веселый звонкий мяч», «Зимушка – Зима», «Во саду ли в огороде», «Колобок, колобок», «Солнышко – красное» и т.д. Данный вид занятий проводится один раз в месяц и предусматривает следующую логику методов. Занятие начинается с беседы, которая сопровождается чтением малых фольклорных форм или отрывков из русской народной сказки и рассматриванием иллюстраций к устному народному творчеству. Заканчивается занятие игровыми заданиями и проигрыванием народной подвижной игры.

Цель бесед состоит в подборе содержания движений, действий адекватных теме, раскрывающейся в малых фольклорных формах. Тематика бесед: «О каком времени года рассказывает потешка», «Как может веселиться мяч», «О чем может рассказать дудочка», «Как танцуют матрешки» и т.п. Цель чтения малых фольклорных форм или отрывков из сказок и рассматривание иллюстрации состоит в раскрытии способов взаимодействия человека с природой, предметами быта. Игровые задания имеют три варианта: Первый вариант заданий, изобразительный, направлен на развитие интереса к предметам народного быта и действий с ними и выражении их через знак. Тематика игровых заданий: «Подбери музыку и движения сапожкам», «Как может петь и танцевать дудочка», «Что рассказала varejka руке» и т.п. Второй вариант игровых заданий, двигательно-выразительный, ориентирован на создание условий для выразительного отображения движений и действий собственного тела отраженных в устном народном творчестве и народной подвижной игре. Тематика игровых заданий: «Покажи, как могут летать птицы», «Назови движение красивым словом», «Изобрази движение птиц ночью» и т.п. Третий вариант игровых заданий, стимулирующий, направлен на накопление двигательного опыта и стимулирование рефлексивной деятельности. Тематика

игровых заданий: «Как танцуют наши ножки», «О чем могут рассказать наши ручки», «Вот как пляшут пальчики и ладошки» и т.п.

Оздоровительные виды представлены как деятельность, обуславливающая общую физическую подготовку, профилактику и коррекцию физического развития и состояния здоровья детей. Данный вид занятий способствует не только накоплению двигательного опыта, развитие физических качеств, но и общему укреплению органов и систем организма.

Таким образом, содержание созданной нами программы «Ребенок и его физическая культура» ориентировано на приобщение к ценностям физической культуры как части общечеловеческой культуры. Формирование основ физической культуры детей младшего дошкольного возраста реализуется благодаря созданным педагогическим условиям.

Список литературы:

1. *Абдульманова, Л.В.* Культуросообразная технология развития физической культуры детей дошкольного возраста \ *Л.В.Абдульманова // Современные образовательные технологии: психология и педагогика: монография.* – Книга 2. – Новосибирск: ЦРНС – Изд во «СИБПРИНТ», 2008

2. *Абдульманова Л.В.* Методология и теория формирования физической культуры у детей дошкольного возраста, учебное пособие.- Ростов на дону, ИПО ПИ ЮФУ, 2009

3. *Абдульманова Л.В.,* Модернизация физического воспитания детей дошкольного возраста \ \ *Личность в едином образовательном пространстве: организация, содержание и технология освоения: коллективная монография.* – Запорожье: ООО «ЛИПС» ЛТД, 2011

EFFECTIVENESS OF MOTHER TONGUE ON CHILDREN'S LEARNING ABILITIES IN EARLY CHILDHOOD CLASSROOM

Awopetu Anna, V. (Ph. D)

Department of Early Childhood Care and Education
College of Education, Ikere-Ekiti, Ekiti State, Nigeria

E-mail address: annawopetu@gmail.com

Keywords: Early childhood classroom, learning abilities, mother tongue, Nigeria.

Summary: *The study investigated the effectiveness of mother tongue on children's learning abilities. Quasi-experimental design was adopted. The results showed a significant difference in the post-test scores of the experimental and control groups. The study concluded that using a mother tongue in early childhood classroom was effective in fostering children's learning abilities.*

Introduction

Contemporary research has demonstrated that the quantity and quality of the language of instruction has an influence on the learning abilities of pre-school children. Researchers hold different opinions whether medium of instruction in preschool classroom should be mostly the language of immediate environment or an official language of the country, especially in cases of multilingual nations [1]. Nigeria is a good example in this regard. There over 200 ethnic groups and more than 400 native languages are there in Nigeria, and because of this, the country experiencing what is called linguistic plurality [2].

Linguistic plurality is reflected in many spheres of life in Nigeria. It influences educational system as well because more than one language is used in the course of a child's education especially in the pre- and lower primary schools. English as an official language in Nigeria is mostly used in schools and is accompanied by the earlier mentioned native dialects used in for informal communication.

Nigerian National Policy on Education [3] prescribes to use the language of the immediate environment, or the mother tongue, as a medium of instruction during the pre-primary school stage. In most cases it is the native dialects referred to as mother tongues or as

languages of immediate environment which are different in various parts of the country. Linguists define mother tongue as the first language that a person learned and may differ from the official language of the country as in many multilingual societies. It is generally accepted that in teaching and learning processes, the mother tongue of the child is of utmost importance because it categorizes a large part of the child's environment, that is, it has names for most of the objects, actions, ideas, attributes and so on that are so important to him [4]. This no doubt will go a long way in promoting effective learning as the child feels more comfortable to express himself in a language he/she understands.

As many school practitioners in different parts of the world advocate the use of mother tongue as a medium of communication in early years learning, there are several studies point out that it is still unclear whether use of native languages in early childhood classrooms is effective on children's learning abilities [5]. At this juncture, it becomes very important to investigate effectiveness of mother tongue on learning abilities in Nigerian pre-schoolers.

Aims of the study

1. Investigate the effectiveness of mother tongue on learning abilities of pre-school age children.
2. Examine the difference in the effectiveness of mother tongue on learning abilities of male and female pre-school children.

Methodology and procedure

The study adopted quasi-experimental research design. A sample of 80 pupils selected from two schools was used. One school constituted the experimental group (40 pupils) and the other was the control group (40 pupils). An instrument titled "Pre-school Learning Abilities Check List" was developed and used for the study. The experiment lasted 12 weeks. The experimental group was exposed to learning and teaching in the mother tongue. Control group was exposed majorly to English language. At the end of the academic term both groups were subjected to the post – test.

Results and Discussion

The research found that the children in the experimental group, where medium of instructions was mostly a mother tongue, performed better than children in control group who communicated mostly in English. The effect of mother tongue recorded on the quality of learning abilities could be attributed to the fact that the pupils didn't need to do any translation of all concepts which were presented in a native language and not in English. Moreover, the use of mother tongue reinforced pupils' motivation and made them to feel more confident.

It was also found that there was no significant difference in the learning abilities of boys and girls in the experimental group. *t-test* samples indicated that both male and female participants showed a significant gain in their learning outcomes after being taught in mother tongue.

Conclusion

The study established that mother tongue as a medium of instruction in early childhood classroom was effective in improving pupils learning abilities. It was also confirmed that there was a relationship between the language of instruction used by the teacher and pupils' learning abilities.

The study recommended that Nigerian Government should reemphasize the implementation of the National Policy on Education in the part of language of instruction in early childhood settings; and schools should be made to understand their role as the agents in promoting of native languages in Nigeria. Schools were advised to organize forums for parents to educate them on the importance of language of the immediate environment in child's life and on how to encourage children to speak their native languages.

References

1. Mueller-Gathercole, V.C. and Hoff, E. (2007) Input and the acquisition of language: Three questions, pp. 107–127. *In: Hoff, E. and Shatz, M. (Eds) Language Development*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
2. Oyetayo, A. (2006). *Hope for the Future: Languages of Nigeria*. Ibadan: Freedom Press.

3. The Federal Republic of Nigeria (2004). National Policy on Education (4th Edition). NERDC Press, Yaba, Lagos.
4. Oluwole, D.A. (2008). The impact of mother tongue on students' achievement in English language in Junior Secondary Certificate Examination in Western Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 17(1), 41-49.
5. Beller, S. (2008) *Fostering language acquisition in daycare settings: What does the research tell us?* Working Paper No. 49. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Эффективные формы работы учителя-логопеда с родителями

Ажищева Татьяна Александровна

МДОУ "Райсеменовский детский сад КВ "Родничок", Серпуховский район

Ключевые слова:

ФГОС ДО, взаимодействие с родителями, эффективность, формы работы, коррекция

В настоящее время педагоги дошкольных организаций уделяют особое внимание общению с родителями. Направленность задач ФГОС ДО на обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей требует описания особенностей взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников.

Каждый коллектив выделяет приоритетные виды взаимодействия с родителями. В основном это родительские собрания, консультации, информация на стендах, работа родительских клубов. Все чаще информация для родителей представляется на сайте детского сада. Но многие ли педагоги задумывались о необходимости данной поддержки конкретной семье? Если помощь нужна, то в какой форме её оказать? Какую часть представленного педагогом материала родитель понимает и принимает, а какую пропускает «мимо ушей».

В МДОУ «Райсеменовский детский сад «Родничок» взаимодействие с родителями выстраивается на основе партнерства. Общение не ограничивается проведением родительских собраний и консультаций – в запасе педагогов есть и более эффективные способы.

Педагоги, в том числе и я как учитель-логопед, ставят перед собой цель выявить родителей, нуждающихся в помощи специалистов, определить их потребности в информации. Начинаем с исследования интересов родителей и выяснения уровня их психолого-педагогической компетенции и компетентности. Иными словами, родители могут владеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в их применении для решения конкретных задач или проблемных ситуаций со своим ребенком дома. Определив это, переходим к выявлению наиболее приемлемых форм передачи информации родителям.

Для этого обращаем внимание на социальный паспорт семей. Детский сад посещают дети, проживающие не только в деревне Райсеменовское, соседних деревнях, но и в городе Серпухове. Из всех семей 28% относятся к многодетным семьям. Большая часть из их числа имеет статус приёмных. Это жители Семейного городка, где в каждой семье живет 8-10 детей, двое из которых дети-инвалиды. Воспитывая столько детей не всегда есть время на посещение консультаций в ДОУ. Одни родители владеют ИКТ, другие нет. Есть родители-педагоги, родители, интересующиеся вопросами педагогики и психологии, молодые родители, родители, приехавшие из стран ближнего зарубежья. Для каждой категории родителей мы подбираем оптимально удобные и эффективные формы работы.

Остановлюсь на наиболее популярных формах работы среди родителей группы компенсирующего развития для детей с нарушениями речи.

1. Совместные занятия детей и родителей.

Такие занятия проводятся ежемесячно. На них дети и родители играют, вместе выполняют задания. Во время этих занятий учу родителей на практике:

-выполнять артикуляционную гимнастику, указывая на успехи или неточности в выполнении движений;

- играть в речевые игры, обращая внимание на звукопроизношение, грамматический строй речи, ударение, словоизменение;
- составлять схему слога, слова, давать характеристику звукам, соблюдая алгоритм действий;
- выполнять пальчиковую гимнастику, упражнения для развития мелкой моторики рук, обращая внимание на динамику в развитии мышц руки;
- общаться и заниматься с детьми, обращая внимание на ведущий вид деятельности – игру.

В результате и дети, и родители получают положительные эмоции, необходимый опыт, видят затруднения и успехи своих детей. Для меня, же это бесценный материал для выстраивания дальнейшей работы с семьей с целью восстановления речи ребенка.

1. Индивидуальные аудиозадания.

Эту форму я использую, когда необходимо дать образец четкой и правильной речи, с требующейся силой голоса, интонацией, выделением главного. Для этого я использую звуковую мини колонку с флешкой. Записав слова для произношения, стихи, скороговорки, музыку к логоритмическим песенкам, тематические артикуляционные гимнастики, я отдаю колонку ребенку домой среди недели или на выходные дни. Дома ребенок самостоятельно или под руководством родителей прослушивает, заучивает или повторяет нужный мне материал в качественном произношении.

1. Использование «Говорящей ручки» (фирма «Знаток»).

В прошлом году, здесь на Четвертой конференции «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста» одна из выступающих представила свой опыт работы с «Говорящей ручкой». Я применила ее опыт в своей работе. Оказалось, что многие родители приобрели это пособие, но использовали его только для прослушивания книг и изучения букв.

Прилагающиеся стикеры я клею в тетрадь и записываю на них задания или необходимую информацию для родителей. Часто записываю тексты для пересказа, причем дома ребенок с родителями может записать свою версию пересказа. Такая обратная связь дает мне возможность понять уровень выполнения заданий дома и возможных трудностей с запоминанием.

1. Общение через сайт.

У меня нет собственного сайта. Я использую страницу с сайта нашего учреждения МДОУ «Родничок». На странице логопеда я выкладываю упражнения, задания, алгоритмы работы по тем или иным направлениям логопедической работы. Это текстовые документы, презентации, схемы, иллюстративный материал, а также видеуроки. В зависимости от поставленной цели, я выбираю игру или упражнение и записываю ход игры с ребенком на видеокамеру. По ходу игры, я комментирую, объясняю особенности, уточняю значимость момента. Это видео я и размещаю на странице сайта, где родители, которые не присутствовали на занятиях или консультациях, могут посмотреть, как играть, какие требования предъявлять к ответам ребенка, к качеству речи, какой иллюстративный материал подобрать для игр дома. На страничке представлены разные речевые игры, направленные на решение логопедических проблем у детей дошкольного возраста. Но их могут использовать как воспитатели логопедической группы для наибольшей преемственности в работе, так и другие родители, чьи дети не попали в речевую группу.

Таким образом, используя в общении с родителями различные формы взаимосвязи, я эффективно решаю поставленные передо мной задачи по коррекции речевых недостатков. При этом выбираю наиболее удобные, доступные и интересные для родителей формы работы. Родители получают интересующую их информацию в доступной и наглядной форме, к детям предъявляются единые требования со стороны логопеда, воспитателей и родителей, а сэкономленное время логопеда идет на дополнительные занятия с дошкольниками и профессиональное саморазвитие.

Список литературы:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"

2. *С.Н.Полькина* . Компетентностный подход как методологическая основа обновления содержания образования. URL: http://www.orenipk.ru/kp/didakt/docs/2b/lek2_1.html. Дата обращения 10.03.2016г.

Особенности эффективного сексуального воспитания в дошкольном возрасте

Александрова Ольга Владимировна / Olga V. Aleksandrova

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии поведения и превенции поведенческих аномалий факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета

Assistant Professor

Faculty of Psychology St-Petersburg State University

E-mail: alexandrova@gmail.com

Баркова София Михайловна / Sofia M. Barkova

Кандидат психологических наук, кафедра психического здоровья и раннего сопровождения детей и родителей факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета

Faculty of Psychology St-Petersburg State University

E-mail: sofia.barkova@gmail.com

Возрастающая распространенность рискованного сексуального поведения у подростков (раннее начало половой жизни и ранняя беременность, высокие показатели заболеваемости ИППП) диктует необходимость рассмотрения вопросов детской сексуальности и сексуального воспитания все в более раннем возрасте (ООН, 2011; UN Population Division, 2013; Sedgh et al., 2015).

Детская сексуальность – это одна из четырех фаз сексуального развития человека (от рождения до 12 лет), в котором выделяют три линии: 1) гендерная идентичность, 2) сексуальные реакции, 3) способность к интимным отношениям в паре. Детская сексуальность проявляется на когнитивном (интерес и вопросы, связанные с сексуальностью и прокреацией), поведенческом (детские сексуальные игры, мастурбация и т.д.) и эмоциональном уровне (отношение к собственной сексуальности и ее манифестациям).

Сексуальное воспитание – это действия взрослых, способствующие гармоничному развитию сексуальности у детей, и служащие как профилактике рискованного сексуального поведения в подростковом возрасте, так и движению по направлению к сексуальному здоровью.

На опыте таких европейских стран как Голландия и Швеция показана эффективность раннего (в возрасте 4-5 лет) и адекватного возрасту сексуального образования в детских учреждениях. Результаты упомянутых стран считаются наилучшими в Европе: возраст дебюта половой жизни в среднем близок к 18 годам (в России – к 15, в других странах Европы показатель колеблется от 15 до 17). Основным принципом сексуального воспитания в Швеции и Нидерландах – свободно говорить детям о сексуальности, начиная с дошкольного возраста. На сегодняшний день в этих странах нет противодействия сексуальному воспитанию от родителей и общественности (Standards for Sexuality Education in Europe, 2010).

Если говорить о сексуальном воспитании в семье, общение на темы сексуальности с детьми дается родителям нелегко, и зачастую даже те из них, кто находит время и силы затеять такой разговор, чувствуют себя неловко (Крукс, Баур, 2005). Согласно данным зарубежных исследований, родители чаще проводили воспитательные беседы о сексе с ребенком старше 8-10 лет и своего пола. Однако данные исследований указывают также на то, что раннее начало полового воспитания значительно облегчает возможность общения с ребенком на темы, связанные с сексом, в дальнейшем (Pluhar, 2008, Wilson, et al, 2010). Российские ученые также высказываются за раннее начало полового воспитания, понимаемого междисциплинарно (Исаев, Каган, 1988).

Опираясь на эти данные, можно говорить о том, что дошкольный возраст является оптимальным для начала сексуального воспитания. Однако каковы принципы эффективного сексуального воспитания для дошкольников? Вопрос о принципах и методах полового воспитания разрабатывался в

работах отечественных ученых (Исаев, Каган, 1988) Принципы полового воспитания таковы: принцип целеустремленности; принцип самовоспитания; «Не навреди»; «Не стыди» – не руководствоваться страхом, стыдом или чувством вины, избегать эмоционального заражения; предлагать положительные образцы поведения; принцип индивидуального подхода.

Крайне важно, чтобы предлагаемые форма и содержание сексуального воспитания отвечало актуальным потребностям ребенка и соответствовало его возрасту. Устанавливаются границы интимности ребенка, его необходимо научить тому, что, если он не хочет телесного общения любого рода, то вправе от него отказаться (если оно не включено в необходимое медицинское обследование). Ребенок не должен терпеть объятия или поцелуи посторонних людей, если он не хочет их, или радостно реагировать на объятия, если он занят другой деятельностью, и они ему неприятны. Роль значимых взрослых также и образовательная. Ребенок ждет ясных, полных, но не чересчур подробных ответов на свои вопросы, касающиеся сексуальности. Ребенку полезно, если в подходящей ситуации взрослый, которому он доверяет, будет разговаривать с ним честно, открыто и просто. Подходящей ситуацией может стать совместный просмотр фильма, в котором оказалась эротическая сцена или беременная женщина в вагоне метро, на которую ребенок обратил внимание, или одно из его собственных проявлений сексуальности, в том числе и вопросы, и любопытство, с ней связанное.

Представления о семье у старших дошкольников

Ржанова Ирина Евгеньевна,
Алексеева Ольга Сергеевна,
Фоминых Анна Яновна

Психологический институт РАО,
Москва

Ключевые слова:

семья, дошкольники, представления о семье

Целью исследования является изучение представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось в два этапа. Первый этап был проведен в 2009 г., второй – в 2015 г. На первом этапе в исследовании приняли участие 146 детей: 68 девочек и 78 мальчиков (средний возраст – 5 лет 8 месяцев). В 2015 г. в исследовании участвовало 56 детей (25 девочек и 31 мальчик). Средний возраст – 6 лет 2 месяца.

С каждым ребенком было проведено структурированное интервью-беседа, состоящее из 56 вопросов. Частью развернутого интервью были вопросы, направленные на уточнение состава семьи опрашиваемого ребенка. Другая часть вопросов - о представлениях детей о своей будущей семье (Когда ты вырастешь, ты выйдешь замуж/женишься? Почему люди вступают в брак? Сколько детей ты хочешь иметь?)

Результаты

Анализ состава семьи детей показал, что в 2009 году 53% опрошенных детей проживало в нуклеарных семьях, 24% - в расширенных (с бабушками и дедушками, а иногда и с другими родственниками), 23 % - дети из неполных семей - жили только с матерями или вместе с матерями и с бабушками/дедушками по материнской линии.

На вопрос «Выйдешь ли ты замуж/женишься, когда вырастешь?» большинство детей отвечали утвердительно. В качестве основной причины, по которой люди вступают в брак, дети называли рождение детей. Эти результаты совпадают с ответами, полученными в ранее проведенных нами опросах шестилетних детей (в середине 90-х годов XX века и в 2001 году): дети и тогда говорили, что люди вступают в брак в основном из-за желания иметь детей.

Почти половина опрошенных детей хотела бы иметь в своей будущей семье двоих детей (49%), 21% - только одного ребенка. Трех и более детей хотели бы иметь 19 % шестилеток. Вообще не иметь детей хотели бы 11 % детей.

Дети, ответившие, что хотели бы в будущем иметь двоих детей, очень разнообразно аргументировали свой выбор. Часть детей, и это преимущественно девочки, делали акцент на том, что хорошо бы было иметь и мальчика, и девочку. Вообще, ответы девочек, в независимости от названного ими числа детей, чаще содержали пожелания относительно пола будущего ребенка, его внешности и т.д. В отличие от мальчиков, они довольно часто называли нравящиеся им имена. Пожелавшие иметь двоих детей говорили о том, что когда детей двое, жизнь более веселая, дружная и т.д.

В тех случаях, когда дети говорили, что хотели бы иметь одного ребенка, они часто объясняли свой выбор жизненными трудностями, связанными с воспитанием детей и необходимостью эти трудности минимизировать. Иногда дети говорили, что им рано еще задумываться о таких вопросах.

Около трети детей, принявших участие в исследовании в 2015 году, проживают в расширенных семьях – вместе с бабушками, дедушками, тетями и дядями. Только с родителями живут 64% детей. В неполных семьях живет 18 % детей. Приблизительно у половины детей есть родные

братья и сестры (53%).

Утвердительно на вопрос о наличии бабушки и дедушки ответило большинство дошкольников. Но часто дети не знают, чьи это родители - папы или мамы. В том случае, если дети говорили, что бабушки и дедушки живут отдельно, их спрашивали, как часто они видятся с ними. Большинство детей (около 60 %) отвечали, что часто видят бабушек и дедушек. Если же дети отвечали, что редко видят бабушек и дедушек, в качестве основной причины они называли либо сильную занятость, либо то, что они проживают в разных городах. Но даже в этом случае дети они часто видятся, вместе отдыхают. На вопрос «Чем занимаешься с бабушкой и дедушкой?» дети, как правило, отвечали «играю», «учусь читать и писать», «гуляю», «хожу в кино». Таким образом, результаты интервью убедительно демонстрируют, что даже в тех случаях, когда бабушки и дедушки не живут вместе с детьми, они активно участвуют в их жизни.

Большинство детей на вопрос «Выйдешь ли ты замуж/женишься, когда вырастешь?» отвечало утвердительно. В качестве основной причины, по которой люди вступают в брак, дети, как и на первом этапе исследования, называли рождение детей. Встречались среди детских ответов в качестве причины вступления в брак также желание людей проводить вместе время, любовь, взаимные чувства друг к другу.

Интересным представляется анализ детских ответов с учетом наличия или отсутствия других детей в семье. Так, среди тех, кто ответил отрицательно на данный вопрос, т.е. думает, что не выйдет замуж или не женится, были дети только из однодетных полных семей.

Большинство опрошенных нами детей, как и на предыдущем этапе, ответили, что хотели бы иметь двоих детей в своей будущей семье (48 %), 17% выразили желание иметь много детей (от трех и более). Одного ребенка в семье хотели бы иметь 27% детей. И, наконец, вообще не хотели бы иметь детей 7 % опрошенных дошкольников.

Таким образом, картина детских предпочтений не подверглась значительной трансформации с 2009 года. Основным аргументом желая иметь двоих детей - представление о том, что двое детей в семье – это оптимальное количество и «поиграть есть с кем» и «родителям несложно».

Девочки, как и в предшествовавшем исследовании, более подробно описывали свою семью – пол и возраст своих будущих детей. Мальчики давали более односложные ответы, на уточняющие вопросы отвечали с меньшей охотой.

В группе детей, пожелавших иметь одного ребенка, встречались как дети из полных, так из неполных семей.

Самой малочисленной группой стала группа детей, которые либо не знали, хотят они иметь детей, либо отвечали отрицательно. В данной группе большинство детей воспитываются в неполных семьях, одним из родителей. Именно по этому параметру было получено основное различие между результатами, полученными в 2009 году и в 2015 году. В более раннем исследовании не хотели иметь вообще детей дошкольники из полных однодетных семей.

Выводы

Таким образом, как показало исследование, образ будущей семьи у многих детей старшего дошкольного возраста сформирован довольно отчетливо. Большинство детей хотели бы жениться или выйти замуж. В качестве основных причин вступления в брак дети называли необходимость рождения детей, гораздо реже в качестве основной причины звучало наличие взаимных чувств супругов друг к другу, привязанность, любовь. Идеальной семьей в представлении большинства детей была и остается семья с двумя детьми. Можно предположить, что в современном российском обществе в целом двухдетная семья является идеальной «семейной моделью», и дети в своих ответах ретранслируют общепринятые социальные представления. В целом можно заключить, что структура семьи ребенка накладывает отпечаток на его представления о семье.

Список литературы:

1. *Salmon C.A.* 2003. Birth order and relationships: family, friends, and sexual partners//*Human Nature*, Vol. 14, 73-88.
2. *Алексеева О.С., Зырянова Н.М., Козлова И.Е., Панкратова А.А.* 2009. Образ мира детей дошкольного возраста//*Вестник Пермского государственного педагогического университета. Серия X. «Дифференциальная психология»*, No.1-2, 5-14.
3. *Егорова М.С., Зверева О.В.* 2009. Влияние структуры семьи на представление дошкольников о желаемой//*Психологические исследования*, 5(7), 12.
4. *Егорова М.С., Зырянова Н.М., Черткова Ю.Д., Пьянкова С.Д.* 2001// *Из жизни детей дошкольного возраста*/СПб.: Алтейя.
5. *Зверева О. В.* 2010. Представления детей старшего дошкольного возраста о семье. *Дипломная работа*. М.
6. Краткие итоги выборочного обследования «Семья и Рождаемость» Доклад. Росстат, 2009. Электронный ресурс. Источник http://www.gks.ru/free_doc/2010/family.htm
7. *Мухина В.С.* , 2000//*Таинство детства*/СПб.: Питер.
8. *Эльконин Д.Б.* , 1999// *Психология игры*/М.: Владос.

Методика коррекционной работы с детьми - алаликами младшего дошкольного возраста

Алимпиева Ольга Михайловна

Федеральное государственное
бюджетное дошкольное
образовательное учреждение
"Центр развития ребенка -
детский сад № 477", г.
Новосибирск

Ключевые слова:

сенсомоторная алалия, Эй-Би-Эй терапия, глобальное чтение, коррекционная работа

Аннотация: статья описывает методику коррекционной работы учителя-логопеда с неговорящими детьми младшего дошкольного возраста на основе объединения подходов Эй-Би-Эй терапии и обучения навыкам глобального чтения.

В федеральном государственном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Центр развития ребенка - детский сад № 477» обучаются 5 детей в возрасте 3-4.5 года с диагнозом «алалия» (1-сенсомоторная алалия, 4 — моторная алалия). Трех из этих детей психоневрологами поставлен диагноз «расстройство аутистического спектра».

В логопедической помощи по месту прописки этим детям отказано. Каждый год в детский сад поступают 2-5 неговорящих детей с подобными проблемами. Общепринятые логопедические методики, рассчитанные на детей возраста 4 года и старше, не позволяют этим детям к выпуску из детского сада достичь уровня развития, достаточного для обучения в общеобразовательной школе. Логопеды ставят заключение «алалия», при достижении ребенком возраста 5 лет, когда время во многом упущено. Осознание этой проблемы заставило нас заняться поиском подходов, позволяющих вести коррекционную работу с неговорящими детьми с первых дней их пребывания в детском саду.

Алалия — это системное недоразвитие речевой деятельности вследствие непосредственного нарушения функций речедвигательного и рече-слухового анализаторов. В соответствии с этим выделяют основные формы алалии: моторная, сенсорная и сенсо-моторная. Весь процесс становления речи при алалии идет в условиях патологического состояния ЦНС.

Органическое поражение речевых зон коры головного мозга в натальных и постнатальных периодах (до формирования речи) приводит к тому, что клетки мозга прекращают свое развитие, остаются недоразвитыми. Их работоспособность снижена, в таких клетках не могут протекать процессы анализа и синтеза. Алалия неоднородна по своим механизмам, проявлениям и степени выраженности языкового недоразвития. Имеют место речевые и неречевые симптомы, которые соотносятся между собой. Среди неречевых симптомов выделяются моторные, сенсорные, психопатологические.

Что касается речевых симптомов, то при алалии не сформированы в той или иной мере все структурные компоненты речи. При моторной алалии наблюдается несформированность языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсо-моторных операций. При сенсорной алалии происходит нарушение понимания речи, то есть ребенок слышит, но не понимает обращенную речь.

Основные проблемы, приводящие к логопедической запущенности ребенка, на наш взгляд, следующие:

- несвоевременно поставленный диагноз;
- слабая дифференциальная диагностика: алалия — тугоухость, алалия — расстройства

аутистического спектра, алалия — умственная отсталость;

- нежелание логопедов работать с неговорящими детьми в возрасте 2-4 года, имеющими особенности поведения;

- нежелание родителей принимать диагноз ребенка, участвовать в коррекционной работе. Как следствие, у ребенка возникает серьезная задержка речевого и психического развития. Такой ребенок не готов обучаться в общеобразовательной школе.

Используемый нами коррекционный подход складывался постепенно, методом проб и ошибок, и продолжает совершенствоваться и уточняться. По сути, он представляет собой синтез и дальнейшее развитие двух известных методик: Эй-Би-Эй терапии и обучения глобальному чтению Домана-Манниченко.

По этой методике в последние годы выпущено большое количество пособий, наборов и компьютерных дисков. Метод прикладного анализа поведения — Эй-Би-Эй терапия (модификация поведения) — разработан в США и применяется при коррекции поведения детей-аутистов. Идея программы заключается в том, что любое поведение влечет за собой последствия, и когда это ребенку нравится, он будет повторять это действие.

При данной методике все сложные навыки как речь, контактность, умение смотреть в глаза, слушать и другие разбивают на отдельные блоки-действия. Каждое из них разучивается с ребенком отдельно. Блоки соединяются в единую цепь, которая образует одно сложное действие. Специалист помогает ребенку подсказкой, за правильный ответ вознаграждает ребенка, неправильный ответ игнорируется.

Этапы работы:

1. Понимание Работа с ребенком начинается с выполнения простейших инструкций, например, специалист просит поднять руку, тут же дает подсказку, вознаграждает за правильный ответ. Сделав несколько совместных попыток, ребенок пытается совершить действие без подсказок. Специалист снова повторяет ту же фразу и ждет самостоятельного правильного ответа. Если малыш отвечает правильно и без подсказок, то получает вознаграждение (пищевое, материальное, социальное). Когда 90% самостоятельных ответов ребенка на задание является правильным, вводится новая инструкция, например «покажи» или «дай». Задания должны максимально различаться между собой.

2. Закрепление. Осуществляется как усложнение и чередование известных ребенку заданий и ввод следующей инструкции.

3. Обобщение. Если ребенок освоил выполнение первых важных инструкций (дай, покажи, смотри, иди сюда), уделяют внимание обобщению. Упражнения проводят в разных местах и разными людьми (родителями, педагогами). Нами используется данная программа для развития понятийного аппарата, академических навыков, коррекции поведения.

Программа достаточно жесткая, но эффективная. Важно понимать, что ребенка не дрессируют, а тренируют — обучают навыкам путем многократного повторения. Блоки занятий по Эй-Би-Эй терапии чередуются с занятиями по методике Домана-Манниченко.

Целью проводимых занятий является развитие навыков понимания речи, расширение пассивного словаря, различение неречевых и речевых звуков.

Блок 1. - понимание начальных инструкций: «дай», «покажи» (указательный жест), «делай как я», «повтори». - обобщение лексических групп (работа с печатными словами и картинками по темам: овощи, животные, одежда и т. п.) Замечено, что сложность понятий, длина слов не имеют значения для ребенка. - изучение цифр, букв и овладение основными академическими навыками (различение цветов, фигур, форм) - одновременно отрабатываются навыки различения и воспроизведения речевых и неречевых звуков. На данном этапе ребенок может овладеть большинством академических навыков, в том числе чтения на уровне понимания известных им слов, предлогов и многих отвлеченных понятий. Эти знания пока не делают ребенка

коммуникативным, ребенок остается неговорящим: но на этом этапе заметно уменьшается степень полевого поведения, увеличивается время взаимодействия со взрослыми, появляется интерес к окружающему миру, наблюдаются первые попытки включиться в игру с другими детьми.

Блок 2. - работа над пространственным восприятием через расширение глагольного словаря (вводятся новые инструкции в виде глаголов повелительного наклонения: «кидай», «тяни», «прыгай», «ползи», «пей» и т. п.). Команды подаются эмоционально, ярко и выполняются самим ребенком. По мере усвоения ребенком смысла команды, вводится печатный вариант команды и картинка этого действия. На этом этапе у ребенка, как правило, появляется желание произнести это слово. - одновременно ведется работа над произнесением слогов из двух или трех звуков, которые ребенок может осознанно произнести.

Блок 3. - работа над составлением первых простейших фраз (например: «на, аня!») - обучение ребенка речи от первого лица («я иду», «я хочу», «дай мне» и т. п.) По завершении этого этапа, ПМПК констатирует выход из моторной алалии и ставит в заключении диагноз «общее недоразвитие речи» - первый уровень речевого развития, позволяющий в дальнейшем использовать в речевом развитии ребенка общепринятые логопедические методики.

Полученные к сегодняшнему дню результаты выглядят весьма обнадеживающе и подтверждают перспективность предлагаемого подхода в коррекционной работе с неговорящими детьми младшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. *Доман Г.* Как научить ребенка читать. Ласковая революция/перевод Кривошеевой Г. – Москва: Астрель, 2004
2. *Ковригина Л.В.* Формирование грамматического строя речи у дошкольников с речевыми нарушениями, НГПУ, 1998
3. *Лалаева Р.И., Парамонова Л.Г., Шаховская С.Н.* Логопедия в таблицах и схемах, Москва, 2015
4. *Маниченко А.А.* Как научить ребенка читать, Астра, Челябинск 2010
5. *Филичева Т.Б., Чиркина Г.Б., Туманова Т.В., Миронова С.А., Лагутина А.В.* Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением речи, Просвещение, 2008 - 2010

Музейная педагогика в ДОО: новые перспективы развития

Ахтырская Юлия Викторовна

ГБДОУ детский сад №62
Приморского района Санкт-
Петербурга

Ключевые слова:

Музейная педагогика, Русский музей, мини музей

Музейная педагогика – достаточно известное направление современной педагогики. Она имеет длительную историю, но в дошкольном образовании стала играть существенную роль только в последние десятилетия. Выделим ряд характерных отличий детского музея от традиционного:

- Его главная задача – просветительская, а значит, в нем могут быть собраны любые предметы, а не только подлинники и ценные экземпляры.
- Это игровое или интерактивное пространство, в котором ребенок может делать что-то самостоятельно, во своему выбору с учетом собственных интересов и возможностей.
- Музей ориентирован на детей определенного возраста, на семью и ДОО. Согласно мнению А.М. Вербенец [1], музей играет особую роль в приобщении детей к искусству, развитию творчества и субъектных проявлений личности ребенка. Исследователь выделила ряд особенностей творческих проявлений у старших дошкольников в процессе освоения опыта посещения музеев, которые условно можно разделить на несколько групп.
- Творческие проявления в процессе восприятия художественных образов;
- Проявления в процессе отражения в разнообразной деятельности (продуктивной, игровой, сочинительстве) результата творческой переработки приобретенного опыта;
- Дополнительная группа «сопутствующих» показателей, условно названная «интерес к творчеству»;
- Дополнительная группа показателей, условно названная «мотивационно-рефлексионные проявления».

Наиболее известная на настоящий момент и широко апробированная музейно-педагогическая программа – «Здравствуй музей!» (А.М. Вербенец, Б.А. Столяров, А.В. Зуева и др. [6]), программа помогает подготовить ребенка к восприятию экспонатов художественного музея, познакомить с основами языка изобразительного искусства, учить создавать выразительные и интересные образы.

В настоящее время социальное партнерство является важным аспектом деятельности детских садов. Сегодня музейные педагоги ДОО Приморского района объединены в инновационный музейно-педагогический кластер, в рамках которого проходят консультации, занятия, семинары в Восточной Кордегардии Русского музея, что открывает новую страницу в дошкольном образовании Петербурга.

Проект реализует просветительские цели – приобщение широкой аудитории к ценностям русской культуры, историческому прошлому России через свободный доступ к электронно-цифровым материалам, а также формирование единого культурно-информационного пространства между участниками проекта. «Русский музей: виртуальный филиал» – это не только открытый доступ к научному потенциалу крупнейшего в мире музея национального искусства, но и возможность плодотворного сотрудничества на основе реализации совместных образовательных проектов, в том числе направленных на обучение детей дошкольного возраста. Компьютерные программы по истории русского искусства, видеофильмы и электронные каталоги крупнейших выставок, предоставляемые Русским музеем в рамках открытия

виртуального филиала, позволят наиболее доступно, полно и ярко представить художественную культуру России для воспитанников детского сада, членов их семей. При имеющихся технических возможностях виртуальный филиал может играть роль ресурсного центра для обучения музейных педагогов города и области. Перспективы работы виртуального филиала Русского музея видятся в:

- разработке игр для интерактивной доски, мультимедийных презентаций, предназначенных для использования в компьютерном классе и музыкальном;
- интеграции образовательных областей в рамках темы «Спорт в изобразительном искусстве»;
- установление партнерских отношений детского сада с близлежащими виртуальными филиалами (СОШ №582, №601 и гимназия №42 Приморского района).

Немаловажно то, что проект «Русский музей: виртуальный филиал» подразумевает активный обмен опытом работы, встречи на специально организованных мероприятиях, что, безусловно, стимулирует творческие поиски педагогов. Сотрудничество с социальным партнером в лице Государственного Русского музея позволяет педагогам найти новые методы, приемы и средства, способствующие формированию и развитию у дошкольников ряда компетентностей: интеллектуально-познавательной, социальной, творческой, информационной, коммуникативной.

Список литературы:

1. Вербенец А.М. Развитие творческих проявлений у старших дошкольников средствами музейной педагогики // Детский сад от А до Я. – 2010- №6.
2. Гарькуша С. Здравствуй, музей! Работа с родителями по музейно-педагогической программе // Дошкольное воспитание. – 2012. – №2.
3. Грановская А.В. Первые уроки творчества от великих художников XIX века. – Минск, 2010.
4. Грановская А.В. Первые уроки творчества от великих художников XVIII века. – Минск, 2010.
5. Кравцова О.В. Игровые педагогические технологии в деятельности школьного музея // Вестник ТГПУ. – Тула, 2010. Вып. 1(91).
6. Мы входим в мир прекрасного: образовательная программа и методические рекомендации для педагогов ДОО, музейных педагогов и студентов / А.М. Вербенец, Б.А. Столяров, А.В. Зуева и др. – СПб., 2008.
7. Мы входим в мир прекрасного: тетрадь для творческих работ детей 6-7 лет: музейно-педагогическая программа «Здравствуй музей!» / Авт. сост. : А. М. Вербенец, А. В. Зуева, М. А. Зудина и др. – СПб., 2010.
8. Рыжова Н.А. Мини-музей в детском саду как форма работы с детьми и родителями. – М., 2010.
9. Чуракова Н.А. В музее с Кронтильдой. – М., 2011.
10. Чуракова Н.А. Кронтик в музее. История с волшебной палочкой. М., 2009.
11. Чуракова Н.А. Кронтик в музее. Как там – внутри картин?. – М., 2010.

Организация экспериментально-исследовательской деятельности в дошкольном учреждении

Бандура Татьяна Александровна

ФГБДОУ "Центр развития
ребенка - детский сад № 477"
г.Новосибирск

Ключевые слова:

экспериментальная деятельность, детская лаборатория, развивающая среда

Аннотация: целью статьи является опыт организации экспериментально – исследовательской деятельности в ДОУ. Понимая значение экспериментирования для психического развития ребенка, в каждой возрастной группе открыли детские лаборатории. Разработаны планы кружковой работы. Реализованные проекты: «Я б в учёные пошёл..», «Любознательные почемучки», «Маленькие Эйнштейны» доказывают гипотезу, что наука начинается с детсада.

«Только через деятельность можно реализовать познавательные задачи и развивать познавательные навыки. Надо не погасить почемучек, а дать им возможность почувствовать себя уверенными людьми, дать целевые ориентиры для уникальных программ дошкольного образования, которые были и есть в нашей стране.» (А.Г. Асмолов, Председатель рабочей группы по разработке ФГОС, руководитель Федерального института развития образования).

На протяжении всего дошкольного детства, наряду с игровой деятельностью огромное значение в развитии личности ребенка имеет исследовательская деятельность. Деятельность экспериментирования способствует формированию у детей познавательного интереса, развивает наблюдательность, мыслительную деятельность. По мнению академика Н.Н. Подъякова в деятельности экспериментирования ребенок выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий различными способами на окружающие его предметы и явления с целью более полного их познания и освоения.

В ходе экспериментальной деятельности создаются ситуации, которые ребенок разрешает посредством проведения опыта и, анализируя, делает вывод, умозаключение, самостоятельно овладевая представлением о том или ином законе или явлении. Понимая значение экспериментирования для психического развития ребенка, считаем основной задачей ДОУ поддержать и развить в ребенке интерес к исследованиям, открытиям, создать необходимые для этого условия. Хорошо оборудованная, насыщенная предметно – пространственная среда стимулирует самостоятельную исследовательскую деятельность ребенка. Поэтому в каждой группе созданы детские лаборатории, научные центры, уголки экспериментальной деятельности. Они созданы не только для познавательного развития детей, для формирования основ научного мировоззрения, но и это специфическая база игровой деятельности. Дети превращаются в ученых, которые проводят опыты, эксперименты, наблюдения по разной тематике.

В уголке экспериментальной деятельности (мини-лаборатория, центр науки) выделены:

1) место для постоянной выставки, где размещают музей, различные коллекции. Экспонаты,

редкие предметы (раковины, камни, кристаллы, перья и т.п.)

2) место для приборов

3) место для хранения материалов (природного, "бросового")

4) место для проведения опытов

5) место для неструктурированных материалов (песок, вода, опилки, стружка, пенопласт и др. Материалы данной зоны распределяются по следующим направлениям : «Песок и вода», «Звук», «Магниты», «Бумага», «Свет», «Стекло и пластмасса», «Резина».

При оборудовании лабораторий, мы учитывали следующие требования:

1. Безопасность для жизни и здоровья детей;

2. Достаточность

3. Доступность расположения

В лабораториях хранятся энциклопедии, книги, наборы карточек для самостоятельного экспериментирования, схемы – задания, алгоритмы, таблицы. Карточки подсказки (разрешающие - запрещающие знаки) "Что можно, что нельзя" Мы понимаем, что ни одну воспитательную или образовательную задачу нельзя успешно решить без плодотворного контакта с семьей и полного взаимопонимания между родителями и педагогом.

Основными заказчиками ДООУ являются сотрудники Новосибирского научного центра. У родителей осознанное понимание не только практической, но и воспитательной значимости их помощи ДООУ в педагогической деятельности. Родители являются равноправными партнёрами в образовательном процессе. Родители (законные представители) организуют для детей экскурсии в научно- исследовательский институты; создают вместе с детьми презентации, доклады. В детском саду уже традиционной стало проведение «Недели науки». В ходе которой, родители показывали опыты для детей с водой, воздухом, магнитами. «Как образуются метеоритные кратеры?», «Как появляются горы», и др.

Родители вместе с детьми подготовили и презентовали доклады: «Эмбриональное развитие цыпленка», «Выращивание кристаллов в домашних условиях», «Эти загадочные дельфины», «О добыче нефти». Участвуя в реализациях проектов по научно – экспериментальной деятельности, таких как «Я б в ученые пошел.», «Маленькие исследователи», «Юные Эйнштейны», «Это – волшебница вода» родители являются не только источниками информации, реальной помощи и поддержки ребёнку и педагогу в процессе работы над проектом, но и становятся непосредственными участниками образовательного процесса, обогащают свой педагогический опыт, испытывают чувство сопричастности и удовлетворения от своих успехов и достижений ребёнка.

В результате целенаправленной работы по организации экспериментальной деятельности в ДООУ создан банк мультимедийных презентаций, дидактических и методических материалов по детскому экспериментированию в ДООУ; изготовлены дидактические игры и макеты, создана

развивающая предметно – пространственная среда; обновлены содержание и методики образовательного процесса

Список литературы:

1. *Верaksa Н.Е., Т.С.Комарова, М.А.Васильева* «От рождения до школы» Москва Мозаика-Синтез 2012
2. *Верaksa Н.Е., А.Н. Верaksa* «Проектная деятельность дошкольников» (5-7 лет) Мозаика-Синтез Москва 2010
3. *Ерохина В.В., Смирнова И.В.* Тематическое планирование экспериментально – опытной деятельности дошкольников, 2011
4. *Одинцова Л.И.* Экспериментальная деятельность в ДОУ. Москва, 2013
5. *Павленко И.Н.* Как организовать эксперимент в детском саду. Управление ДОУ.2004.№ 4
6. **ПОДДЬЯКОВ А.Н. ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ КОМБИНАТОРНОМУ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЮ**
7. *Тугушева Г.П., Чистякова А.Е.* «Экспериментальная деятельность», Санкт – Петербург, 2015

3 причины использования потенциала бизнеса в вопросах образования

Бордюгова Елена Владимировна,
Залега Юлия Михайловна

КГАОУ ДПО (ПК) специалистов
«Красноярский краевой институт
повышения квалификации и
профессиональной
переподготовки работников
образования, г. Красноярск

Ключевые слова:

стажировка, бизнес, повышение квалификации, апробация, практика, оборудование

На Красноярском экономическом форуме 2016 Исак Давидович Фрумин озвучил: «Мы много говорим про будущее, как будто мы его проектируем, в то время как есть тренды, которые его определяют».

На самом деле, дети, которые в настоящее время ходят в детский сад в 2030 году станут студентами-выпускниками ВУЗов. Если сейчас внимательно посмотреть на то, как у них устроены учебные планы, в какой предметно-пространственной среде проходит их обучение, если приглядеться, во что и как они играют, то уже сейчас можно сказать, какие вузы они выберут, в какие специальности пойдут, и какой будет основа Российского общества в 2030 году.

Уже сейчас понятно, что государство не справится в одиночку, что к образованию наших детей необходимо привлекать потенциал разных игроков, и бизнес в первую очередь.

Варианты построения взаимодействия между бизнесом, практиками (ДОО) и Институтом ПК будут представлены в докладе.

Список литературы:

1. Практический опыт работы региона

PREVALENCE OF FLATFOOT IN PRESCHOOL CHILDREN

Protic Gava Branka

Faculty of Sport and Physical
Education, University of Novi Sad,
Serbia

Keywords:

flatfoot, left and right foot, children, preschool age

Background. According to previous studies, flatfoot is one of the most common postural disorder in childhood. The reason for this lies probably in the fact that the normal arches may not develop until children reach the age of 7-10 years (Pfeiffer et al., 2006). **Study aim.** The aim of this cross-sectional study was to determine the prevalence of flatfoot in preschool children, as well as to analyse left/right foot and gender-related differences. **Material and methods.** The study included a hundred 4-7-year-old male and female preschool children. The participants were divided into two subsamples according to age (4-5 and 6-7-year-old) and gender (males and females). Plantography method was applied to get footprints of left and right foot, whereas Chizhins's method was used to determine the postural status of feet (Grebova, 2006). The foot has a normal status if the Chizhin's index is between 0 and 1.0; the foot is lowered if the index is between 1.0 and 2.0 (first degree deformity) and flat if the index is over 2.0 (second degree). The data were processed using SPSS for Windows, version 20. Age and gender-related differences were determined by Pierson's Chi-square test at level $p \leq 0.05$. **Results.** As for the total sample, 27% children have normal feet, 24% have first degree and 49% have second degree feet deformity. Besides, the findings revealed a statistically significant gender-related difference in favour of female participants ($\chi^2=8.736$; $p=0.013$), with a higher percentage of girls having normal foot status (38.3%) in comparison to boys (17%). The first degree left foot deformity was found in 17% of the total sample, whereas the second degree was registered in 48%. The first degree right foot deformity was found in 23% of the total sample, whereas the second degree was identified in 43%. The difference between left and right foot was not statistically significant. **Conclusions.** The fact that 73% of the total sample has a poor posture of foot indicates that the final development of foot longitudinal arch has not been reached yet, as well as that proper upbringing practices have to be promoted. These might include: promoting crawling before children begin to walk, avoiding the use of walking tools during the period of learning to walk, engaging children in physical activities, walking barefoot on different surfaces (uneven ground, pebble, sand, grass), maintaining of foot hygiene, wearing adequate shoes, etc., all of which enhance the correct development of the foot arch. The most common form of flatfoot in children under seven years is the flexible flatfoot (Atik & Ozyurek, 2014), which does not require medical treatment. However, a special exercise program for the proper development of the feet arches should be implemented in preschool programs.

References:

- Atik, A., Ozyurek, S. (2014). Flexible flatfoot. *North Clin Istanbul*, 1(1), 57-64. doi: 10.14744/nci.2014.29292
- Гребова, Л., П. (2006). Лечебная физическая культура при нарушениях опорно-двигательного аппарата у детей и подростков: учеб. пособие/ Л. П. Гребова – М: Издательский центр „Академия“, 18-54.
- Pfeiffer M., Kotz R., Ledl T., Hauser G., Sluga M. (2006). Prevalence of flatfoot in preschool-aged-children. *Pediatrics* 118: 634-639.

Анализ ситуации в дошкольной организации по разработке интерактивного портфолио как механизма взаимодействия педагогов и родителей детей дошкольного возраста

Веннецкая Ольга Евгеньевна,
Горбунова Алла Иосифовна

Российская академия образования

Ключевые слова:

сотрудничество педагогов и родителей, интерактивное портфолио, анализ ситуации взаимодействия взрослых, интерактивная платформа детского сада, поддержка инициативы родителей

Аннотация:

В статье представлен анализ первого этапа опытно - экспериментальной работы по созданию интерактивного портфолио ребенка дошкольного возраста. Показаны перспективы сотрудничества педагогов и родителей, определены основные направления инновационной деятельности дошкольной образовательной организации.

Происходящие сегодня перемены в сфере образования, в первую очередь, связаны с дошкольным образованием. Изменение статуса дошкольного образования, оно стало первым уровнем общего образования, принятие Стандарта дошкольного образования и др., обусловили новые требования к условиям среды детского сада, участникам образования ребенка дошкольного возраста.

В новых условиях невозможно без партнерства педагогов с родителями, которые являются законными представителями детей и несут ответственность перед государством за образование ребенка: «обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.»[1ст.44].

В соответствии с образовательной ситуацией родитель не только определяет заказ на образование ребенка, но и отвечает за выбор ресурсов для него. Для образовательной организации в прошлое уходит такое понятие как «работа» с родителями воспитанников, на передний план выходит сотрудничество взрослых как равноправных участников педагогического процесса.

Перед педагогами детского сада как профессионалами стоит задача поддержать инициативу родителей в образовании, воспитании и развитии детей, создать позицию союза с семье ребенка, учиться быть модератором, тьютором образовательной деятельности дошкольника. Современному воспитателю важно освоить искусство моделирования ситуации сотрудничества с каждой семьей ребенка, не навязывая свою инициативу, а опираясь на наклонности, задатки, способности ребенка строить с родителями его индивидуальную образовательную программу.

Данная ситуация не является новой в образовании ребенка дошкольника. Сотрудничество с родителями воспитанников всегда было для любого детского сада приоритетным направлением деятельности.

В рамках образовательной программы МБДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребенка – детский сад № 46» регулярно проводятся традиционные и нетрадиционные формы общения взрослых. Популярными стали: родительские собрания, клубы для родителей: «Навстречу друг другу», «Мы вместе», мастер-классы: «Моя семья и Я», «Семейный герб», «Любимые кулинарные рецепты моей семьи», «Поделки из природного материала», игровые тренинги: «Успокойте плачущего ребенка», «Найдите подход к ребенку, который не желает выполнить вашу просьбу» и другие. Педагоги и родители совместно готовят и организуют для детей экскурсий по достопримечательным местам города, походы в театры, музеи, дендрарий. Семьи воспитанников традиционно участвуют в спортивных праздниках, утренниках, конкурсах, акциях, которые инициатируют педагоги детского сада. Активно действует общественный Совет

родителей детского сада. Педагоги и родители воспитанников успешно сотрудничают на страницах журнала «Занимательное САДводство» и в тематической газете «Кубаночка», ведут постоянные рубрики: «Советы специалистов», «Вы хотели узнать», «Родители воспитанников рекомендуют», «Говорят дети», «Досуг семьи – как его проводить» и другие. Эти журналы и газеты ежемесячно выпускаются МБДОУ «Центр - детский сад №46».

Однако в данном взаимодействии чаще всего инициатором выступают педагоги, поддерживая инициативу семьи участвовать в мероприятиях, представлять свой опыт воспитания ребенка. Новая образовательная ситуация требует изменения позиции педагога с наставничества на партнерство и поиск путей совместной деятельности с родителями. В построение образовательной деятельности ребенка на основе его индивидуальных особенностей.

Одной из технологий построения индивидуальной образовательной траектории развития ребенка мы рассматриваем интерактивное портфолио воспитанника детского сада. В рамках опытно-экспериментальной работы, проводимой РАО по теме «Интерактивное портфолио воспитанников детского сада как средство сотрудничества семьи и ДОУ», под портфолио ребенка мы понимаем механизм интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса (воспитанников, родителей и сотрудников детского сада), направленный на фиксацию, оценку и консультирование по вопросам развития ребенка средствами ИТ-технологий. Эти технологии в современных условиях социокультурной и технологической ситуации могут стать инструментом выявления проблем, поддержки и сопровождения семьи воспитанника при решении образовательных задач.

В современном дошкольном образовании родители воспитанников все больше обращают внимание педагогов на организацию индивидуального взаимодействия с семьей. Это доказывают результаты проведенного анкетирования в начале экспериментальной работы. Родители предлагают для сотрудничества такие формы как индивидуальные беседы, консультации, общение по скайпу (76,5%), электронную почту (83%), чат в социальных сетях и т.п.

Анализ анкет, проведенных среди родителей воспитанников, по теме экспериментальной работе показал, что 91,7% являются активными посетителями образовательного портала дошкольной организации, они пользуются скайпом, интернет-почтой, готовы получать информацию через sms сообщения. Традиционные формы взаимодействия не отвергаются родителями, так как они понимают необходимость в решении коллективных, организационных вопросов жизнедеятельности группы детского сада. Однако взрослые более ориентированы на использование интернет коммуникаций, что позволяет быть им мобильными в получении разной информации. Среда данной коммуникации позволяет родителям решать вопросы публичного обсуждения проблем воспитания и развития своих детей, в то же время обеспечивает адресное сотрудничество, открытое только для конкретного пользователя. Поэтому родители (67%) выразили желание получать подробную информацию о развитии своего ребенка в режиме on-line.

Анализ сотрудничества педагогов и родителей в рамках экспериментальной работы позволил выявить, что 64,2% родителей заинтересованы данной темой. Активную позицию занимают 60% родителей, они готовы разработать интерфейс портфолио и участвовать в обсуждении перспектив развития эксперимента. Однако, в образовании детей, главную позицию, по их мнению, должен занимать педагог детского сада (86%). Поэтому большая часть родительства видит себя как помощник педагогу в сборе информации о достижениях ребенка и оформлении его портфолио.

Среди семей воспитанников детского сада есть небольшая группа родителей, которые ведут дневник достижений ребенка (30,9%), включают в него грамоты, фотографии, рисунки детей. Помимо перечисленных материалов взрослые считают, что содержанием портфолио может быть разная информация о ребенке: грамоты, похвальные листы, награды, творческие работы детей, рекомендации специалистов рабочие тетради рассказы детей, книги, прочитанные ребенку, коллекции, собранные взрослыми вместе с ребенком и т.п.

Все родители едины в том, что портфолио должно отражать достижения ребенка, однако взрослые - родители к достижениям относят результаты деятельности ребенка и не

рассматривают личностные качества детей. В ходе анкетирования мы обратили внимание родители на развитие личностных качеств ребенка. Наиболее значимыми, по мнению родителей, являются умение договариваться (86,5%), активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, участвовать в совместных играх (81,7%), умение проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности в игре, общении (99,9%), быть подвижным, выносливым, владеть основными движениями, контролировать свои движения и управлять ими (87,8%), соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены (93,9%). Однако, определяя значимые качества личности детей, родители не знают, как научить детей быть инициативными, самостоятельными, активными подвижными и т.п. Им необходима консультация специалистов, помощь в выборе информации о развитии детей, технологии образования ребенка в соответствие с его индивидуальными возможностями.

Родители собирают разную информацию, но считают, что им необходима помощь педагогов в отборе наиболее важной информации о ребенке, формах ее представления, использование этой информации для организации обучения ребенка. В оформлении портфолио ребенка, родители видят необходимость помощи со стороны педагогов (86,1%). Родители воспитанников (57%) считают, что взаимодействие педагогов и родителей в создании портфолио ребенка будет способствовать эффективному развитию детей. В рамках анкетирования родители предложили форму совместной деятельности с педагогами. Портфолио необходимо разделить на несколько страничек: семьи, группы, специалиста, на каждой из которых разные взрослые будут показывать достижения ребенка, отмеченные в той деятельности, которую организует взрослый. Идея родителей воспринята коллективом детского сада позитивно.

Экспериментальная площадка МБДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад № 46» является платформой для создания условий использования компьютерных и интернет технологий в реализации задач Стандарта дошкольного образования. Детский сад сегодня оснащен разным компьютерным оборудованием. Для совместной деятельности педагогов и детей оборудованы в соответствие с современными требованиями, требованиями СанПинов групповые помещения, дополнительные площадки (спортивный зал, спортивная площадка, музыкальный зал, лаборатории по развитию экологических представлений и т.п.). В групповых помещениях функционирует цифровая лаборатория, используется интерактивная доска, проектор, компьютер и оргтехника. Детский сад имеет сеть **Wi-Fi**, она и применяется как образовательный ресурс в решении задач основной образовательной программы детского сада.

Все педагоги детского сада (78%) уверенно владеют компьютером, имеют повышенный уровень компьютерной грамотности. С образовательным потенциалом коллектива дошкольной организации можно познакомиться на сайте учреждения <http://ds46.centerstart.ru/>, <http://nsportal.ru>, <https://my.1september.ru>, на страницах газеты «Панорама образования», в электронном журнале «Наша новая школа» издаваемой МКУ «Краснодарский научно-методический центр», персональных блоках педагогов. Специалисты и педагоги инновационной площадки готовы к сотрудничеству с родителями в новых условиях: интерактивного взаимодействия на платформе компьютерной и интернет технологий.

Коллектив детского сада уже имеет опыт по созданию портфолио группы, которое состоит из презентации достижений детей: грамоты, рисунки, творческие работы, рассказы детей, фотографии мероприятий, устроенные взрослыми для ребят. Многие результаты образовательной деятельности детей размещены на сайте дошкольной организации.

Однако, интерактивное портфолио – это специально организованное веб-страница, которая предназначена для хранения информации о ребенке (профиль, достижения и т.п.) в цифровом формате и общения, в нашем случае, родителей и педагогов друг с другом по вопросам образования детей. В рамках интерактивного портфолио актуальным вопросом становится пространство общения взрослых, обсуждение и моделирование перспектив развития ребенка, проектирование образовательной траектории, выбор эффективных образовательных ресурсов макро- и микро-социума семьи. В такой ситуации педагог может брать на себя роль модератора, тьютора, организатора проектной работы, предметника помогая семье в организации обучения детей.

Идею разработки интерфейса портфолио (странички) своего ребёнка взяли на себя родители. Они планируют разработать сайт для каждой возрастной группы, на котором будет именная

страничка ребенка, принята инициатива родителей о разработке в интерактивном портфолио страничек семейной, группы, специалиста. В режиме разработки разделы портфолио планируется наполнить уже имеющимся материалом, который «соберется» на семейной странице, она в перспективе должна быть накопительной и статичной, а новый материал будут собирать педагоги группы (страница группы) и специалисты (страница специалиста). Доступ ко всем разделам имеет родитель и педагоги, организующие образовательную деятельность с ребенком. Планируется разработать механизм обсуждения перспектив сотрудничества взрослых, на страницах портфолио аннотированные гиперссылки на блоги, профайлы, вики, сетевые ресурсы интернет пространства, которые позволят родителям ребенка получить компетентную поддержку, как в вопросах развития и образования детей, так и образовательных ресурсах специалистов, образовательных организации, в том числе детского сада, который посещает ребенок.

В портфолио ребенка планируется мониторинг достижений ребенка, которые он приобретает в процессе совместной деятельности с родителями, педагогами и специалистами учреждения.

Задача инновационной площадки построить образовательный маршрут каждого воспитанника, ориентируясь на развитие его индивидуальных личностных качеств, возможностей и способностей. В рамках опытно-экспериментальной работы мы планируем использовать базу интерактивного портфолио как способ включения семьи в образовательную деятельность ребенка, поддержку инициативы родителей в получении образования детьми, помощь взрослым в создании условий для активности ребенка в выборе своего содержания образования.

Сегодня перед коллективом инновационной площадки стоят непростые задачи:

- разработки и реализации механизма сотрудничества, который должен быть построен на принципах субъектности участников,
- преемственности в организации условий образовательной деятельности ребенка,
- адресной помощи и поддержки семьи ребенка,
- учета социокультурной ситуации развития ребенка и образовательных потребностей семьи.

Задача взрослых в разработке интерфейса портфолио, систематизации достижений детей, организации сотрудничества учреждения и семьи в новых условиях с учетом социокультурной ситуации в обществе и в развитии образовательного потенциала участников.

Список литературы:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012г.
2. Приказ Минобрнауки РФ №1155 от 17.10.2013г. об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Педагогические условия развития сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста

Виноградова Мария Аполлинарьевна,
Иванова Наталия Витальевна

ФГБОУ Череповецкий
государственный университет г.
Череповец

Ключевые слова:

новые средства развития игровой деятельности дошкольников

Аннотация

В статье представлен подход к развитию сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста на основе проблемно-ориентированного анализа игрового пространства дошкольника. Выделены методы и приемы обогащения игрового замысла и развития игровых умений посредством интерактивных технологий и индивидуально-дифференцированного подхода.

Введение

Совершенствование современной системы дошкольного образования в соответствии с принципами гуманизации, индивидуализации и культуросообразности обусловили признание самоценности дошкольного периода детства, переход от педагогики обучения к педагогике развития, направленной на формирование субъектной позиции ребенка. В связи с этим возрастает роль игры как ведущего вида деятельности дошкольника. Именно в игровой деятельности происходит социализация ребенка, его ориентация в отношениях между людьми, овладение первоначальными навыками кооперации (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.Л. Венгер, Л.П. Усова и др.), нравственное и умственное развитие (Д.Б. Эльконин, С.Л. Новоселова, А.В. Запорожец и др.). В игре и с её помощью осуществляется процесс подготовки ребенка к обучению в школе. Разные виды игр являются эффективным средством воспитания, обучения, развития и коррекции.

Следует отметить, что на современном этапе возникают объективные и субъективные причины, по которым сюжетно-ролевая игра вытесняется из жизни ребенка и потенциальные функции игры нивелируются. Игры детей, особенно сюжетно-ролевые, однообразны по содержанию и тематике, в них отмечается многократная повторяемость сюжетов, преобладание манипуляций над образным отображением действительности.

Одной из основных причин данной ситуации выступает разрушение естественного механизма передачи игровой культуры. Сюжетная игра, как и любая другая человеческая деятельность, возникает у ребенка не спонтанно, он овладевает игрой, в процессе вхождения в игровое пространство. Естественным путем это происходит, когда дошкольник включен в межвозрастное общение, объединяющее в себя несколько поколений детей. Однако, на современном этапе, ярко выражена тенденция снижения неформального разновозрастного общения на разных этапах дошкольного детства. Еще одной причиной выступает снижение активности ребенка в познании окружающей действительности, которая является основой для разнообразных сюжетов игр.

Бессистемная информация об окружающем мире, полученная дошкольниками из СМИ, отсутствие опыта игрового взаимодействия со старшими детьми, которые транслируют игровые действия, приводит к снижению общего уровня игровой деятельности детей.

Цель исследования

Определение эффективности интеграции педагогических условий с традиционным комплексным методом руководства сюжетно-ролевой игрой и разработка методического сопровождения развития игровой деятельности дошкольников.

Материалы и методы

Традиционный комплексный подход развития игровой деятельности детей предполагает целенаправленное обогащение социально-игрового опыта, формирование игровых умений, создание предметно-игровой среды и использование прямых и косвенных методов руководства. В рамках программы эксперимента были обоснованы и апробированы новые способы реализации каждого компонента комплексного метода руководства игрой.

Средством обогащения социально-игрового опыта дошкольников может стать создание мультимедийных презентаций (виртуальных экскурсий), позволяющих знакомить детей с различными сферами жизни взрослых недоступных для непосредственного наблюдения – работа в банке, в салоне красоты, на космической станции и т.д. Кроме того, через мультимедийные презентации дети могут познакомиться с видеотрекками или фотоматериалами игр старших детей, что позволит передавать игровой опыт.

Следующим эффективным условием для взаимного обогащения социально-игрового опыта детей и развития игровых умений является организация межвозрастного общения, которое помогает ребенку освоить разные ролевые позиции в игре, её внутренние правила, особенности взаимодействия через наблюдение за играми детей старшего возраста, которые имеют больший как социальный, так и игровой опыт. Кроме того, межвозрастное общение позволяет старшим детям принимать на себя значимые для них главные роли, а младшие дошкольники, принимая второстепенные роли в игре, поддерживают игровой сюжет и, погружаясь в игровое пространство, усваивают игровой опыт. Организация такого взаимодействия возможна на базе игровых комнат в детском саду, через организацию совместных прогулок, а также в летний период, когда состав групп становится разновозрастным.

Еще одним условием развития игровой деятельности дошкольников является организация предметно – игровой среды, направленной на развитие у детей умения сюжетосложения. С этой целью можно использовать моделирование игрового пространства через плоскостные схемы, объемные модели сюжетов и демонстрационный настольный театр, которые дети создают совместно с педагогом. Накопленные материалы, которые хранятся в группе, могут выступать в качестве косвенного напоминания о возможном развитии игрового сюжета без непосредственного участия взрослого, что повышает уровень самостоятельности детей в игре.

Кроме того, гуманизация образования предполагает осуществление индивидуально - дифференцированного подхода, который при организации игровой деятельности дошкольника может быть представлен проблемно-ориентированным анализом индивидуальных причин низкого уровня развития игры, учетом интересов детей и социально-игрового опыта, дифференцированной работой с мальчиками и девочками и т.д.

Результаты

В результате реализации программы можно констатировать следующие позитивные изменения в развитии сюжетно-ролевой игры детей: расширилась тематика игр, дети стали проявлять творчество в игровых замыслах и действиях, ролевая речь стала более развернутой. Дети стали заранее продумывать способы реализации замысла, при этом комбинировали знания из разных источников, в том числе, полученные через виртуальные экскурсии. Важно, что дошкольники стали согласовывать сюжет с партнером по игре с помощью игровых моделей.

Дети активно участвуют в распределении ролей, стараются действовать в соответствии с ролью, при этом демонстрируют опыт, полученный через разновозрастное общение, например, при распределении ролей. Дошкольники стремятся расширять игровой коллектив, проявляют самостоятельность и согласованность действий при создании предметно-игровой среды. Игры стали продолжительнее за счет увеличения игровых действий детей, а также в связи с тем, что дети научились выполнять две-три роли попеременно, отражая разнообразие социальных ролей в жизни.

Заключение и выводы

К эффективным педагогическим условиям развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста можно отнести:

- применение мультимедиа технологий для обогащения социально-игрового опыта дошкольников;
- организация межвозрастного общения для взаимного обогащения социально-игрового опыта детей и развития игровых умений детей;
- введение в предметно – игровую среду игрового материала и атрибутов для развития умения сюжетосложения у старших дошкольников;
- индивидуально-дифференцированный подход при планировании и непосредственном руководстве сюжетно-ролевой игрой.

Таким образом, сопровождение игровой деятельности детей дошкольного возраста базируется на принципах комплексности, интегрированности и индивидуализации.

Список литературы:

Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. Педагогические принципы организации сюжетной игры // Дошкольное воспитание. – 1989. - №4. – с. 23.

Формирование нравственно-патриотических чувств у дошкольников через проектную деятельность, знакомство с русским народным промыслом - «Гжель»

Волкова Елена Викторовна

ФГБДОУ ЦРР - детский сад №
477, г. Новосибирск

Ключевые слова:

патриотическое воспитание, народные промыслы России, Гжель, музей

Аннотация: целью статьи является опыт реализации проекта «Жемчужина России - Гжель» в образовательном пространстве ДОУ. В ходе реализации проекта воспитанники знакомятся с русским народным промыслом - «Гжель», формируются чувства национального достоинства, пробуждается интерес к истории и культуре своей Родины, любви к родному краю. Итогом реализации проекта является создание мини-музея «Сказочная Гжель»

Основанное на глубоких художественных традициях, народное искусство входит в жизнь и культуру нашего народа, благотворно влияет на формирование человека будущего. Художественные произведения, созданные народными мастерами, всегда отражают любовь к родному краю, умение видеть и понимать окружающий мир. Народное декоративно-прикладное искусство – одно из средств эстетического воспитания – помогает формировать художественный вкус, учит детей видеть и понимать прекрасное в окружающей нас жизни и в искусстве. Народное искусство является национальным по содержанию, поэтому способно активно воздействовать на духовное развитие человека, на формирование патриотических чувств у ребёнка. Всё чаще произведения декоративно-прикладного искусства проникают в быт людей, создавая эстетически полноценную среду, определяющую творческий потенциал личности. Приобщение дошкольников к народному искусству осуществляется посредством создания красивого интерьера детского сада, групповой комнаты, в оформлении которых включают произведения народного творчества. В нашем ДОУ успешно ведется работа по ознакомлению детей с образцами народного творчества, открыты мини-музеи Бересты, Хохломы и Гжели.

Актуальность: Сейчас в программах по обучению дошкольников все меньше и меньше времени уделяется знакомству с народным творчеством, с истоками родной культуры, ее богатством, подлинной красотой. Проектная деятельность активизирует детей к изучению и выявлению особенностей культурного наследия своего народа, знакомит с разнообразием форм и методов работы народных, гжельских мастеров.

Таким образом, тема декоративно-прикладное искусство в детском саду очень интересна и многогранна. Она помогает развивать не только творческую личность, но и любовь к родному дому, к своей стране.

Цель проекта: Развитие художественно-творческих способностей детей в процессе ознакомления с народно-прикладным искусством

Задачи:

- Пробудить интерес к истории и культуре России.
- Способствовать развитию познавательной активности, любознательности.

- Знакомить детей с народными традициями и включать их в детскую жизнь, т. к. в них отражена глубокая мудрость и творческий потенциал русского народа.
- Составить систему педагогических воздействий, направленных на формирование у дошкольников национального достоинства.
- Активизировать педагогический потенциал семьи в вопросах возрождения и творческого развития лучших традиций русской национальной культуры.
- Развивать творческие способности у детей в процессе реализации проекта. Подготовительный этап проекта:
 - Составление паспорта проекта.
 - Встреча с родителями формирование творческой группы, распределение обязанностей.
 - Беседы с детьми о народных промыслах.
 - Чтение литературы о мастерах гжельской росписи.
 - Просмотр видеофильмов.
 - Подбор детской художественной литературы для чтения, заучивания наизусть.
 - Работа с методическим материалом, литературой по данной теме.
 - Разработка плана непосредственно-образовательной деятельности.

Организационные формы работы над проектом «Жемчужина России - Гжель»

Формы работы - Методы работы - Сроки - Непосредственная образовательная деятельность

1. Рассказ воспитателя об истории возникновения гжельской посуды.
2. Экскурсия в музей гжельской росписи.
3. Художественное творчество (рисование) роспись посуды по мотивам гжельской росписи.
4. Художественное творчество (лепка из глины) гжельской посуды.
5. Коллективная аппликация «Кони не простые, кони расписные».
6. Заучивание наизусть стихотворения П.Синявского «Гжель».
7. Творческая встреча с мастерами керамического цеха «Корн».
8. Мастер-класс «Сказочная Гжель» в технике «Декупаж».
9. Чтение рассказов, сказок «Небесная лазурь Гжели», М. Боброва, «Небесная Гжель», И. А. Лыкова
10. Чтение стихов «Сине-белая посуда», С. Вахрушева «Взял мастер в руки кисть», Н. Савченко, «Гжель», С. Ледкова, «Незатейливый узор», Н. Радченко Совместная деятельность воспитателя и детей
 1. Просмотр художественных альбомов «Небесная гжель», И. А. Лыкова, «Гжель», С. Вохринцева «Гжель», А. Н Дорофеева
 2. Просмотр презентаций «Русские народные промыслы «Гжель», «Изделия гжельских мастеров», «Чудо на фарфоре», «Этапы гжельской росписи».

3. Разгадывание загадок о гжели
4. Лепка петушка из соленого теста
5. Заучивание частушек о гжели
6. Аппликация «Рыбка, расписанная гжельским узором»
7. Папье-маше «Блюдце»
8. Заучивание пословиц и поговорок о труде
9. Аппликация из ниток «Чашка с блюдцем «Гжель»

Игровая деятельность:

- Дидактические игры: «Угадай вид росписи», «Разрезные картинки», «Назови виды живописи», «Найди пару»

Русская народная игра "Гончары"

Настольные игры: пазлы «Гжель», лото «Гжельские узоры», домино «Гжельская роспись».

Экскурсии

1. Экскурсия в Новосибирский Государственный Краеведческий музей.
2. Экскурсия в Новосибирский Государственный Художественный музей.
3. Посещение Ярмарки ремёсел.
4. Посещение творческой мастерской «Корн» В течение года Викторина «Народные промыслы»:

• использование малых фольклорных форм познавательные игры январь Праздник «Волшебная гжель» Фестиваль «Народные мотивы»

- хороводы
- использование малых фольклорных форм
- подвижные игры, чтение стихов
- игра-драматизация апрель Взаимодействие с родителями

Работа с родителями по проекту:

1. Родительское собрание «Важность ознакомления детей с истоками русской народной культуры и видами прикладного искусства»
2. Помощь в оформлении изобразительного уголка (нетрадиционные пособия, альбомы)
3. Памятки для родителей «Нетрадиционные техники рисования»
4. Приобретение экспонатов для мини-музея «Сказочная Гжель»
5. Изготовление альбомов «Народные промыслы»
6. Подготовка праздника «Волшебная гжель»
7. Изготовление костюмов (с гжельским рисунком) Открытие мини-музея «Сказочная Гжель»

Данный проект дает возможность сделать процесс приобщения детей к миру искусства более ярким, увлекательным, значимым. Для воспитателей проект является стимулом для повышения креативности, стремлению к саморазвитию, а для родителей проект дает возможность проявить себя вместе с детьми в различных конкурсах, выставках. В результате участия детей и родителей в семейных творческих конкурсах, семья сплачивается, а ребёнок почти постоянно находится в зоне ближайшего развития: то, что он сегодня сделал с помощью взрослого, это он послезавтра сделает сам. Получая, таким образом, мощный толчок развития.

Список литературы:

1. *Комарова Т.С.* Художественное творчество. Система работы в подготовительной к школе группы детского сада. Методическое пособие. -- М.: Мозаика-Синтез, 2012.
2. *Маткова А.* Проект мини-музея "Чудесная гжель" - 2016. www.maam.ru
3. *Карпова Л.* "Незабудковая Гжель" - 2015 www.maam.ru

Проект «Играя – познаем мир». Повышение качества игровой деятельности дошкольника.

Волокитина Анна Юрьевна,
Шишкина Вероника Юрьевна

ГБДОУ №95, г. Санкт-Петербург

Ключевые слова:

педагогический опыт, дошкольное образование, дошкольники, игра, игровая деятельность,

Целью статьи является знакомство с исследованиями и практическим опытом работы психологов детского сада над проектом «Играя, познаем мир». В статье показана важность игры в жизни ребенка-дошкольника. Потребность в игре является не дополнительной, а жизненно важной для него, наряду с базисными потребностями в питании, здоровье, защите, обучении. В современном мире экспансия СМИ, мультфильмы про монстров, производство антиигрушек ведут к разрушению психики ребенка. Игрушка программирует поведение ребенка. Необходимо понимать, как воздействует игрушка и что за программу она в себе несет. В статье мы говорим о том, что общество оказывает свое влияние на ребенка, определяя то, каким он должен быть и какими должны быть его занятия, в частности, игра.

В современном обществе преобладают разделение детей на возрастные группы, а так же семьи с одним ребенком. Таким образом, традиционные способы передачи игровой культуры становятся не возможными. И общедоступным элементом игровой культуры становится игрушка. Однако в самостоятельности деятельности ребенка она является только объектом специфических манипуляций. Эти действия он производит самостоятельно (если с ним никто не играет), но это не значит, что он играет. Отдельные манипуляция с предметом, не включённые в сюжет или правила игры, еще не являются игрой. Особое внимание следует уделить исследованию, которое провели педагоги детского сада на тему «Что же такое Антиигрушка?».

Игрушка - великое изобретение человечества, в ней не только аккумулирован опыт многих поколений людей, но и воплощены основные жизненные ценности того или иного народа, той или иной эпохи, передаваемые другим поколениям. Игрушка - инструмент познания всего богатства человеческой культуры для ребенка, она же показатель тенденций развития самой культуры - для взрослого. Поэтому очень важно для нас, родителей, педагогов, людей самых разных профессий знать эти тенденции, их ценностный духовный смысл, определяющий наше движение с детьми в направлении Доброты, Красоты и Истины или в противоположную сторону.

В нашем детском саду реализуется проект «Играя, познаем мир». Цель данного проекта – повышение качества игровой деятельности, а через неё, развитие интереса к познавательной деятельности; систематизация накопленного педагогического опыта; повышение компетентности педагогов ДОУ в организации игровой деятельности (знакомство с новыми сюжетно - ролевыми и другими играми).

Задачи проекта:

- создать позитивный микросоциум, где каждый участник (взрослый и ребенок) может развить свои способности в процессе совместной деятельности; творчески организовать общение и игру;
- способствовать проявлению самостоятельности, активности в игре с предметами, персонажами и игрушками;
- развивать педагогическую компетентность родителей.

Большое внимание мы уделяем тренингам и мастер-классам с родителями посвященные этой же проблеме «Во что играют наши дети?». Кроме того, по группам проводится работа по насыщению игровой среды. Для педагогов проведены консультации по ознакомлению с методикой педагогического сопровождения развития сюжетных игр по возрастам.

С уверенностью можно сказать, что практическая реализации темы данного проекта поможет в развитии партнерских взаимоотношений педагог – ребенок - родитель. Ребенок овладевает основными культурными средствами, способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности — игре. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты. Умеет выражать и отстаивать свою позицию по разным вопросам ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями.

Мы и дальше планируем ставить игру на важный уровень в жизни детского сада и формировать личность ребенка с помощью игрового пространства ДОУ.

Список литературы:

1. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. 2015. Как играть с ребенком. 4-е изд. М.: Линка-Пресс, 176 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.
3. Абраменкова В.В. 2005. Родителям об играх и игрушках. Дошкольное воспитание. №4. Стр. 98 - 108.
4. Губанова Н. Ф. 2015. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для детей 3-7 лет. Изд. МОЗАИКА-СИНТЕЗ
5. Рыжкова И. 2004. Учимся играя. Дошкольное развитие. № 2. – С. 23-27
6. Каличенко А.В., Микляева Ю.В. 2004. Развитие игровой деятельности дошкольников. – М.: Высшее образование, – с. 96
7. http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon
8. <http://nsportal.ru>
9. <http://www.maam.ru/>
10. <http://sharangha.ru/obrazovanie.html>
11. <http://dusha-orthodox.ru/psihologi/abramenkova-v.v.html>
12. <http://www.psyparents.ru/read/articles/2378/>
13. <http://geum.ru/>

Развитие познавательных способностей детей дошкольного возраста через экспериментирование

Выскорко Анна Александровна

ФГБДОУ "Центр развития
ребенка - детский сад № 477", г.
Новосибирск

Ключевые слова:

дошкольники, экспериментальная деятельность, познавательный интерес, опыты.

Аннотация: целью статьи является опыт реализации проекта «Неизведанное рядом» в образовательном пространстве ДОУ. В ходе реализации проекта воспитанники знакомятся со свойствами различных предметов, природных материалов (бумага, пластмасса, магнит, почва, вода, растения и т.д.), формируется опыт выполнения правил техники безопасности при проведении экспериментов, формируется самостоятельность и ответственность, а так же эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру. Итогом реализации проекта является создание уголка экспериментирования в группе «Хочу все знать!». Ключевые слова: дошкольники, экспериментальная деятельность, познавательный интерес, опыты. Неизведанное рядом Расскажи — и я забуду Покажи — и я запомню Дай попробовать — и я пойму (Китайская пословица) В современном обществе востребована творческая личность, способная к активному познанию окружающего, проявлению самостоятельности, исследовательской активности. Поэтому уже в дошкольном возрасте необходимо заложить первоосновы личности, проявляющей активное исследовательско – творческое отношение к миру. Ученые, исследовавшие экспериментальную деятельность (Н.Н. Поддьяков, А.И.Савенков, А.Е.Чистякова, О.В. Афансьева) отмечают основную особенность познавательной деятельности: «ребенок познает объект в ходе практической деятельности с ним. А овладение способами практического взаимодействия с окружающей средой обеспечивает мировидения ребенка». Вот на этом и основано активное внедрение детского экспериментирования в практику работы с дошкольниками. В реальной действительности в дошкольных образовательных учреждениях данный метод (экспериментирование) применяется неоправданно редко. Несмотря на многие позитивные стороны, он пока не получил широкого распространения. Главное достоинство метода экспериментирования заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В процессе эксперимента идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения. Необходимость давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы стимулирует развитие речи. Следствием является не только ознакомление ребенка с новыми фактами, но и накопление фонда умственных приемов и операций, которые рассматриваются как умственные умения. Нельзя не отметить положительного влияния экспериментов на эмоциональную сферу ребенка, на развитие творческих способностей, на формирование трудовых навыков и укрепления здоровья за счет повышения общего уровня двигательной активности. Цели: 1. Создание условий для формирования основного целостного мировидения ребенка старшего дошкольного возраста средствами физического эксперимента. 2. Развитие любознательности, умения сравнивать, анализировать, обобщать, развитие познавательного интереса детей в процессе эксперимента, установление причинно-следственной зависимости, умения делать выводы. 3.Создание предпосылок формирования практических и умственных действий. Задачи: 1. Расширять представление детей о физических свойствах окружающего мира. 2. Знакомить детей со свойствами различных предметов, природных материалов (бумага, пластмасса, магнит, почва, вода, растения и т.д.). 3. Формировать опыт выполнения правил техники безопасности при проведении экспериментов. 4. Стимулировать развитие самостоятельности и ответственности. 5. Развивать эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру. 6. Привлечение родителей к совместной деятельности. Условия реализации: группа детей, специально организованная среда, образцы, материал для работы. Методы обучения: словесные, практические, наглядные. Сроки реализации: учебный год. Участники: • Дети • Родители •

Воспитатели Формы взаимодействия: 1. Формы образовательной работы с детьми: * Непосредственно образовательная деятельность; * Продуктивная деятельность; * Игровая деятельность. 2. Формы работы с родителями: * Консультации; * Буклеты. 3. Формы работы с педагогами: * Открытые занятия; * Консультации. Связь детского экспериментирования с другими видами деятельности. Детское экспериментирование это не изолированный от других вид деятельности. Оно тесно связано со всеми видами деятельности и в первую очередь с такими, как наблюдение и труд. Очень тесно связаны между собой экспериментирование и развитие речи. Это хорошо прослеживается на всех этапах эксперимента: при формулировании цели, во время обсуждения методики и хода опыта, при подведении итогов и словесном рассказе об увиденном, умении четко выразить свою мысль. Так, дети, когда пытаются более точно ставить цель опыта, в ходе обсуждений действий начинают рассуждать. Пробуют высказывать гипотезы. У детей развивается диалогическая речь. Они учатся работать сообща, уступать друг другу, отстаивать свою правоту или признавать правоту своего соседа. Связь экспериментирования с ИЗО тоже двусторонне и важна. Чем сильнее развиты изобразительные способности, тем точнее будет отображен результат эксперимента. Также имеется связь экспериментирования с формированием элементарных математических представлений. Во время проведения опытов постоянно возникает необходимость считать, измерять, сравнивать, определять форму и размеры и т.д. Все это придает математическим представлениям реальную значимость и способствует их осознанию. Экспериментирование связано и с другими видами деятельности — чтением художественной литературы, с музыкальным и физическим воспитанием, но эти связи выражены не столь сильно. Предполагаемый результат:

1. Сформированность эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. 2. Проявление познавательного интереса к занятиям, улучшение речевого развития. 3. Сформированность основ диалектического мышления. 4. Углубление знаний, умений, навыков, предусмотренных программой воспитания и обучения в детском саду. 5. Усвоение основ целостного видения окружающего мира. 6. Сформированность коммуникативных навыков.

Перспективное планирование экспериментальной деятельности в средней группе. Месяц Неделя
Тема Цель
Сентябрь 1 неделя Мониторинг 2 неделя 3 неделя «УДИВИТЕЛЬНЫЙ ПЕСОК»
Познакомить со свойствами и качествами песка, его происхождением, развивать смекалку. 4
неделя «СВОЙСТВА СУХОГО И МОКРОГО ПЕСКА» Закрепить свойства песка, развивать
смекалку, наблюдательность. Октябрь 1 неделя «СОРЕВНОВАНИЕ» Познакомить с
состоянием почвы; развивать наблюдательность. 2 неделя «СУХАЯ И ВЛАЖНАЯ ПОЧВА»
Учить определять и сравнивать сухую и влажную почву. 3 неделя «СОЛНЕЧНЫЕ ЗАЙЧИКИ»
Познакомить с происхождением солнечных зайчиков, их движением, предметами, от которых
они отражаются; развивать смекалку, любознательность. 4 неделя «ЧЁРНОЕ И БЕЛОЕ»
Познакомить с влиянием солнечных лучей на чёрный и белый цвет; развивать
наблюдательность, смекалку. Ноябрь 1 неделя 2 неделя «ИМЕЕТ ЛИ ВОДА ЦВЕТ, ВКУС И
ЗАПАХ» «ЕСТЬ ЛИ У ВОДЫ ФОРМА?». Дать понять детям, что вода это жидкость, не
имеющая ни формы, ни цвета, ни запаха, ни вкуса Уточнить представления детей о том, что
вода постоянно меняет форму. Она принимает форму того сосуда, в который её наливают.
3неделя «КОГДА ЛЬЁТСЯ, КОГДА КАПАЕТ» Продолжать знакомить со свойствами воды;
развивать наблюдательность; закреплять знание правил безопасности при обращении с
предметами из стекла. 4 неделя «В КАКУЮ БУТЫЛКУ БЫСТРЕЕ НАЛЬЁТСЯ ВОДА?» .
Продолжать знакомить со свойствами воды, предметами разной величины, развивать смекалку,
учить соблюдать правила безопасности при обращении со стеклянными предметами Декабрь 1
неделя «ПОЧЕМУ СНЕГ МЯГКИЙ?» Совершенствовать знания детей о снеге. 2 неделя «ГДЕ
ЛУЧИКИ» Показать детям, что форма снежинок меняется в зависимости от погоды. 3 неделя
«ПОЧЕМУ СНЕГ ГРЕЕТ» Помочь детям понять, что снег согревает землю от промерзания 4
неделя «КАК СНЕГ ПРЕВРАЩАЕТСЯ В ВОДУ» Показать, что снег в тепле тает, становится
водой, снег белый, но содержит мелкую грязь – она хорошо видна сквозь прозрачную талую
воду. Январь 1 неделя «ЛЕДЯНОЙ ДОМ» Совершенствовать умение детей работать со снегом,
используя необходимые инструменты. 2 неделя «ЗАМЕРЗАНИЕ ЖИДКОСТЕЙ» Познакомить
детей с различными жидкостями, выявить различия в процессах их замерзания. 3 неделя
«ЛЕДЯНОЙ СЕКРЕТИК» Показать детям свойства льда, выяснить, в чем опасность льда для
здоровья. 4 неделя «ОТКУДА БЕРЕТСЯ ИНЕЙ» Дать детям доступное объяснение
происхождения осадков Февраль 1 неделя «ДРУЗЬЯ» . Познакомить с составом воды
(кислород); развивать смекалку, любознательность 2 неделя «МОЖНО ЛИ ПИТЬ ТАЛУЮ
ВОДУ?» Показать детям, что даже самый чистый белый снег грязнее водопроводной воды. 3
неделя «ИГРАЕМ С КРАСКАМИ». Познакомить с процессом растворения краски в воде
(произвольно и при помешивании); развивать наблюдательность, сообразительность. 4 неделя

«ОЧИСТКА ГРЯЗНОЙ ВОДЫ» Дать детям представление об очистке воды Март 1 неделя «ПРОКАТИ ШАРИК» Познакомить с движением тела по наклонной и по прямой, развивать наблюдательность, смекалку. 2 неделя «ТАНЕЦ ГОРОШИН» Познакомить с понятием «сила движения», развивать смекалку, наблюдательность, любознательность. 3 неделя «МОЙ ВЕСЁЛЫЙ, ЗВОНКИЙ МЯЧ» Дать понятие, что легкие предметы не только плавают, но и могут «выпрыгивать» из воды; развивать смекалку, внимание, наблюдательность. 4 неделя «ИСПЫТАНИЕ МАГНИТА» Дать представление о магните и его свойстве притягивать предметы, выявить предметы, которые могут стать магнетическими, используя магнит. Апрель 1 неделя «ВОРЧЛИВЫЙ ШАРИК» Познакомить с движением воздуха, его свойствами; развивать наблюдательность, любознательность. 2 неделя «ПОСЛУШНЫЙ ВЕТЕРОК» Продолжать знакомить с разной силой потока воздуха, развивать дыхание, смекалку. 3 неделя «ВЕСЁЛАЯ ПОЛОСКА» Познакомить со свойствами бумаги и действием на неё воздуха; развивать любознательность. 4 неделя «ТКАНЬ И ЕЕ СВОЙСТВА» Способствовать уточнению и закреплению представлений о видах и свойствах ткани: плащевая, костюмная, ситец, мешковина и т. д. Май 1 неделя «УВЕЛИЧИТЕЛЬНЫЕ СТЕКЛА» Познакомить с прибором-помощником «лупа». Объяснить для, чего человеку нужна лупа. Развивать наблюдательность, любознательность. 2 неделя «НЕОБЫЧНЫЕ КОРАБЛИКИ» Познакомить со свойствами стеклянных предметов; развивать наблюдательность; усидчивость; учить соблюдать правила безопасности при обращении со стеклом. 3 неделя «РАДУГА В КОМНАТЕ» Познакомить детей с природным явлением – радуга. 4 неделя «ЭФФЕКТ РАДУГИ» Воспитывать бережное отношение к природе. Организация использования метода проектирования в дошкольном учреждении актуальна и эффективна. Он дает ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться к изменившейся ситуации школьного обучения. Особую педагогическую значимость проектного метода заключается в следующем: - являясь методом практического целенаправленного действия, открывает возможность формирования собственного жизненного опыта ребенка; - это метод, идущий от детских потребностей и интересов; - проектирование позволяет решать задачи воспитания и развития дошкольников, не перегружая их, создавая положительный эмоциональный настрой, формируя познавательные интересы.

Список литературы:

1. Волкова Е.В., Микерин С.Л. Играем в ученых. Проводим эксперименты с водой, магнитом, движением, весом. — Новосибирск: Сиб. Унив. Издательство, 2008 - 256 с. - (Играем)
2. Дыбина О.В. Рахманова Н.П. Щетинина В.В. «Неизведанное рядом» М., 2002г.
3. Зубкова Н. М. Воз и маленькая тележка чудес. Опыты и эксперименты для детей от 3 до 7 лет — СПб.: Речь, 2011 - 64 с., илл.
4. Иванова А.И. Живая экология. М., 2006г.
5. Иванова А.И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду. М., 2003г. 6. Кондратьева Н.Н. «Мы» программа экологического образования детей. СПб 2000г.
7. Менщикова Л.Н. Экспериментальная деятельность детей 4 - 6 лет: из опыта работы. Волгоград: Учитель, 2009. 130 с.
8. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания в детском саду. М., 1999г.
9. Тугушева Г.П., Чистякова А.Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста: Методическое пособие. СПб.: ДЕТСТВО — ПРЕСС, 2010. 128 с., ил. (Библиотека программы «Детство»)
10. Шорыгина Т.А. Зеленые сказки М., 2002
11. Газета «Дошкольное образование»

12. Журнал «Дошкольное воспитание»

13. Журнал «Обруч»

Использование возможностей технологии блочно-тематического планирования на этапе введения ФГОС ДО в практику дошкольных образовательных организаций

Грибанова Марина Владиславовна

ГОУ ВПО ПЕРМСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ, г.Пермь

Ключевые слова:

Технология, модель, ФГОС, планирование, система, организация, метод

В статье представлен вариативный подход к использованию моделирования, проектирования и блочно-тематического планирования образовательного процесса ДОО в рамках требований ФГОС дошкольного образования.

«Технология блочно - тематического планирования» - научно обоснованная, практико-ориентированная, системно организованная совокупность локальных и модульных технологий, методов, приёмов и форм трансформации образовательного пространства посредством моделирования, проектирования и вариативных форм планирования образовательного процесса в рамках концепции развивающего образования.

Практические материалы, выполненные в рамках принципов и форм технологии, раскрывают возможности оптимизации образовательного пространства ДОО, опосредуя процессы интеграции задач и содержания приоритетных направлений развития детей, процессы профессионального самоопределения и развития творческого потенциала педагогов, непосредственное участие родителей в образовательном процессе. Практико-ориентированные материалы много лет успешно используются с целью обогащения профессиональной компетенции педагогов в области развивающего образования, лично-ориентированной педагогики, технологий моделирования, проектирования и тематического планирования образовательного процесса. В создании и апробации педагогических продуктов принимали участие методисты, психологи, логопеды и воспитатели ДОО Пермского края, специалисты дополнительного образования под научным руководством автора технологии блочно-тематического планирования образовательного процесса Грибановой М.В.

Процесс введения ФГОС ДО в практику дошкольного образования носит инновационный характер, опосредующий сложный путь модернизации всего образовательного пространства дошкольной организации с использованием возможностей моделирования, проектирования и тематического планирования образовательного процесса.

На этапе инновационных преобразований можно выделить проблемы, возникающие в рамках реализации требований ФГОС ДО: необходимость замены традиционной учебно - дидактической модели взаимодействия с детьми на активные методы и технологии развивающей педагогики; сохранение инновационных процессов разного уровня с целью разработки и апробации содержания образования, психолого-педагогического и методического обеспечения образовательного процесса; введение системы мониторинга достижений педагогов и развития детей разного возраста; обеспечение устойчивого прогрессивного развития организации в новых условиях.

Использование возможностей технологии блочно-тематического планирования образовательного процесса создаёт условия для:

- реализации принципа тематической организации образовательного процесса и системно организованного планирования образовательной работы в течение дня, недели, месяца, года, 4-х лет пребывания ребёнка в ДОО;

- моделирования и проектирования любого аспекта организации образовательно - развивающей среды;
- создания условий «событийности, содейтельности, сотрудничества» и прочих СО... субъектов педагогического процесса;
- реализации образовательных модулей интегрированного характера (познавательно-эстетического, художественно-эстетического, эколого-валеологического, физкультурно-логопедического и пр. характера);
- личностно-ориентированного взаимодействия педагогов с детьми; полилогического и диалогического общения;
- целесообразного и соразмерного использования проблемно-поисковых ситуаций (познавательного, эстетического и этического и др. содержания);
- интеграции логического, образного и творческого мышления детей, их оптимального, взаимопроникающего развития и др.

В рамках технологии, организация содейтельности педагога с детьми подчинена принципу тематической интеграции, как следствие 4\5 всего времени взаимодействия приобретает интегративный характер, что обеспечивает разные линии развития детей на материале конкретного содержания области познания - темы. Становление информационной культуры детей опосредовано технологиями формирования культуры естественнонаучного, эстетического и художественного познания; обучением детей основам логического (содержательно-обобщающего) и образного (субъективно-эмоционального) способов освоения образовательной информации.

Технология блочно тематического планирования требует от педагогов специальных компетенций в осуществлении следующих видов деятельности:

1. Моделирование вариативных аспектов педагогической деятельности. Продукт – концептуальные, концептуально-технологические, технологические и содержательные модели организации воспитательно-образовательного процесса.
2. Структурирование образовательной информации в рамках принципа тематической целостности предмета познания. Продукт – тематическая матрица.
3. Определение максимально возможного и ситуативно-целесообразного объёма работы с детьми в рамках темы познания. Продукт – тематический блок.
4. Гибкое планирование последовательности вариативных форм работы по освоению любой темы. Продукт – недельный тематический проект, календарная сетка тематических проектов на год.
5. Разработку проектов, опосредующих разностороннее развитие детей разного возраста, интеграцию способов логического и образного познания окружающего мира, совершенствование индивидуально-неповторимых способов освоения предмета познания. Продукт – тематические проекты «Углубление в тему».
6. Разработку конспектов вариативных форм образовательного взаимодействия с детьми интегрированного характера. Продукт – конспекты НОД.

Использование моделирования на разных уровнях структурирования современного образовательного пространства ДОО опосредует возможность выбора моделей разного вида.

1. Концептуальная модель. Представляет собой обобщённую модель объекта, процесса, явления и пр., которую требуется изучить (начальное состояние системы), модифицировать (внести инновационные идеи, замысел преобразований), апробировать (исследовать в практике, реализовать) с целью проверки и\или достижения поставленной цели. Основу концептуальной модели определяет совокупность идей (концептуальных положений, понятий) выраженных в форме знакового отображения структурных компонентов (элементов) модели. Концептуальная модель позволяет обозначить системообразующий элемент моделируемого явления; обозначить прогнозируемый результат, выделить своеобразие различных структурных (подструктурных) элементов

- системы, характер их связей; смоделировать приоритетные направления достижения цели.
2. Концептуально – технологическая модель. Представляет собой модель-схему организационной структуры и направление процесса осуществления намеченных изменений. Назначение концептуально – технологической модели – построение нового варианта стратегии и определение тактических характеристик (задач, направлений реализации) какого – либо проектируемого процесса.
 3. Технологическая модель. Представляет собой структурно-организованные ключевые характеристики предстоящей проектной деятельности (область изменений, цель, задачи, программное обеспечение, объективно доступные и требуемые дополнительные средства, результат, представленный измеряемыми показателями). Назначение – ясная формулировка целей, задач (например, предмета и объекта инновационной деятельности); определение приоритетных направлений предполагаемой деятельности, ресурсного обеспечения, оптимальных средств достижения цели; осмысление их целесообразности и соразмерности по отношению к задачам, конкретизация ожидаемого результата.
 4. Содержательная модель. Цель модели – определение оптимального варианта содержательного компонента проектируемой системы, его объём, характер структурирования содержания в контексте предполагаемых изменений (например, тематическая матрица образовательной информации, блок – схема содержания предмета изучения, схемы анализа содержания образовательной области и др.).
 5. Управленческая или функциональная модель. Позволяет установить внешние и внутренние связи (отношения), возникающие между субъектами инновационной деятельности, функциональные характеристики моделируемой системы.

Организация педагогического процесса в формате «технологии» допускает возможность оптимального использования совокупности программ, методических рекомендаций, пособий и методических материалов, отвечающих принципам единого концептуального формата - развивающего обучения. Успешно, в формате технологии, решаются задачи формирования информационной культуры детей и педагогов. Введение в качестве обязательных составляющих технологии когнитивного моделирования, проектирования разных аспектов работы требует от педагогов освоения приемов отбора, обработки, структурирования и трансляции образовательной информации в соответствии с возможностями, потребностями и реальным психологическим возрастом детей. Формирование информационной культуры детей опосредовано практикой активного применения технологий организации культуры обыденного, естественнонаучного, эстетического и художественного познания; обучением детей элементам логического (понятийного) и образного (субъективного) способов освоения информации.

В процессе становления «технологии» явно обозначились её приоритетные аспекты и возможности по отношению к традиционным моделям и технологиям организации образовательного процесса ДОУ. Использование технологии доказало необходимость и целесообразность введения практики моделирования, проектирования образовательного процесса; определило характер и видовое разнообразие используемых моделей. В инновационной практике подтвердилось предположение о приоритетной роли принципов построения целостного образовательного процесса: интеграции формального и образного путей освоения детьми содержания образовательной информации, тематической целостности и структурности информации транслируемой детям, развивающий и личностно-ориентированный характер взаимодействия, интегративный характер организации любой формы содеятельности педагогов с детьми.

Список литературы:

Агрессивное поведение старших дошкольников как фактор дезадаптации младших школьников

Данченкова Светлана Николаевна

МДОУ "Райсеменовский детский сад комбинированного вида "Родничок" Серпуховский район

Ключевые слова:

Агрессивность, дезадаптация, коррекция, работа с родителями, консультирование

Сегодня широкое распространение агрессивных проявлений именно в детской среде вызывает всё большую тревогу и обеспокоенность общества.

Дошкольный возраст характеризуется многочисленными изменениями в организме ребёнка. Возросшая физическая выносливость в старшем дошкольном возрасте, повышение работоспособности носят относительный характер, и в целом для детей остается характерной высокая утомляемость. Их работоспособность обычно резко падает через 25-30 минут. Дети очень утомляются при повышенной эмоциональной насыщенности познавательной деятельности, мероприятий. Все это необходимо учитывать, имея в виду повышенную эмоциональную возбудимость данного возраста.

В возрасте 6-7 лет для получения популярности решающее значение имеют различные требования со стороны группы. Имеют значение интеллектуальный уровень, развитие речи, физическое развитие, ловкость, степень овладения различными видами деятельности. Ценятся также внешний вид и красивая одежда, общительность, готовность делиться игрушками. Но доминирующее значение имеет то, насколько ребенок овладел навыками игры, как он умеет организовать игру, придумать сюжет, распределить роли и т.д.

Подобные факторы полностью определяют положение ребенка в группе сверстников. Популярность группы имеет большое значение для появления вспышек ярости и агрессивного поведения в старшем дошкольном возрасте. Не имея адекватных средств общения, ребенок кулаками стремится занять лидирующее место в группе. Такие вспышки могут проявляться, если желания ребёнка по какой-либо причине не выполняются.

Начало школьного обучения обозначает переход от игровой деятельности к учебной, как ведущей деятельности младшего дошкольного возраста, в котором формируются основные психические новообразования.

Экспериментально доказано, что появление агрессии или её запрет может нарушить период адаптации ребёнка младшего школьного возраста.

Изменение статуса ребёнка и предъявляемых к нему требований ведёт к обострению имеющихся проблем в психическом развитии ребёнка. И если проблемы приобретают глобальный характер, они могут послужить причиной дезадаптации ребёнка в школе, особенно если эти проблемы затрагивают эмоциональную сферу ребёнка.

При поступлении ребёнка в 1 класс, меняется режим дня, больше времени школьник проводит за столом, у него меньше возможностей для движения игр – все эти изменения в окружении ребёнка происходят очень быстро. А если добавить сюда большие учебные нагрузки, то неудивительно, что именно в этот период многие дети выдают агрессивные реакции.

Дети в этом возрасте могут быть достаточно жестокими, особенно в коллективе. Несоответствие желаемого положения ребёнка в классе его реальному положению обязательно вызовет у него гнев, агрессию. Только у одного она будет проявляться вовне: на сверстников, учителя, родителей, школу вообще, - а другого она может быть направлена вовнутрь, на самого себя, и

будет носить разрушающий характер (подавленность, нежелание что-либо делать, частые болезни и т.д.).

В числе разнообразных взаимозависимых факторов, обуславливающих проявления отклоняющегося поведения, можно выделить следующие:

- индивидуальный фактор – сниженная произвольность, низкий уровень активного торможения и т.д.);
- стиль воспитания в семье (гипер- и гипопека);
- совместная демонстрация сцен насилия (компьютерные игры, телевидение и т.д.);
- личностный фактор – активно-избирательное отношение ребёнка, к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, а также личная способность к саморегулированию поведения;
- социально-культурный статус семьи;
- нестабильная социально-экономическая обстановка.

У определённой категории детей агрессия не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности. Для того, чтобы снизить уровень агрессивности у младших школьников, необходимо проводить комплекс мероприятий, направленный на преодоление и профилактику агрессивного поведения у детей дошкольного возраста. Своевременная коррекция способствует нейтрализации агрессивных тенденций в поведении ребёнка.

Цели коррекционных мероприятий:

- снятие мышечного напряжения у дошкольников;
- обучение детей навыкам бесконфликтного общения;
- объединение родителей с целью просвещения по вопросам воспитания.

Первым шагом в работе с агрессивным ребёнком должно стать выяснение возможных причин такого поведения. Качественный мониторинг проводит педагог-психолог учреждения. Роль педагога очень важна! Каким же образом воспитатель может помочь справиться ребёнку с агрессивностью?! Некоторые методики педагог (воспитатель или учитель) сможет провести самостоятельно, не затратив много времени.

К таким методикам можно отнести «Несуществующее животное», "Кактус". Одним из интереснейших методов выявления агрессии у детей является тест «Сказка», составленный детским психологом Луизой Дюсс. В предложенных ею сказках есть персонаж, которому приходится делать выбор. С ним ребёнок и будет стараться идентифицировать себя.

Цель данного теста заключается в том, чтобы выяснить, не возникнут ли спонтанно эмоции, которые обычно не проявляются, но, то же время живут в нём.

Большую эффективность имеют упражнения, направленные на снижения агрессивного поведения и объединение дошкольников, которые педагоги должны применять в своей работе.

Идя в детский сад, каждый ребёнок должен знать, что его там любят и ждут!

Утро ребёнка должно начинаться с ритуала приветствия. Это обязательная улыбка педагога, лёгкое поглаживание. В каждой группе своё приветствие: в первой младшей группе педагог может встречать малышей с игрушкой, в средней – с улыбкой и объятиями, а вот в старшей группе воспитатель с подружками может встретить ребёнка.

Коррекционная работа с агрессивным ребёнком должна вестись параллельно с работой с родителями. Эффективно проводить: встречи с родителями, мастер-классы, различные мероприятия с совместным участием детей и родителей, привлечение к активному участию в конкурсах.

Лучший способ избежать проявление агрессии в ребёнке – проявлять к нему любовь!

«...Семнадцать раз обнять,
поцеловать раз десять...

Лишь так счастливей стать

Сумеют наши дети»

Любовь Терехова

Список литературы:

1. *Галой Н.Ю.* 2015. Игровые сеансы с детьми раннего возраста и детско-родительскими парами. Комплексы игровых упражнений и действий. – Волгоград: Учитель.
2. *Кукуева Л.В.* 2011. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребёнка в детском саду: Методическое пособие. – М.: «педагогическая литература».
3. *Чижова С.Ю.* 2007. Детская агрессивность. – Ярославль: Академия развития.
4. *Широкова Г.А.* 2005. Практикум для детского психолога - 3-е изд. - Ростов н/Д: Феникс, 2005.

The Relationship between Physical, Motor, and Intellectual Development of Preschool Children

Visnja Djordjic

Faculty of Sport and Physical
Education, University of Novi Sad,
Serbia

Keywords:

preschool children, development, physical growth, motor development, intelligence

Background. Contemporary theories of development and empirical research treat development as a lifelong process, whereas different aspects of development, are interpreted in terms of a complex interdependence and relatedness (Diamond, 2007, Wilson, 2002). Integrality of development is undoubtedly most expressed at an early age when physical, motor, cognitive, and perceptive development, as well as the development of speech, are interwoven and mutually activated within a particular developmental context. **Study aim.** The study aim was to examine the relationship between physical, motor, and intellectual development, i.e. to identify developmental profiles of preschool age. **Material and methods.** The research was conducted on the sample of preschool children aged 5.60 (±0.32) decimal years. The final sample included the total of 72 healthy children (35 boys and 37 girls). For the requirements of this research, several tests were selected from a broader battery of tests. They were: anthropometric measures (body height and body weight), two motor tests (obstacle course backwards and standing broad jump), and one test for assessment of intelligence (Raven's Colored Progressive Matrices). Essential descriptive statistics were then calculated for the obtained results, followed by standardization of variables, taxonomic analysis, and univariate analysis of variance, in order to test significance between groups of subjects formed by taxonomic analysis. **Results.** According to the taxonomic procedure, two groups of subjects can be defined, with the following characteristics: 1) The first group of subjects includes shorter children of smaller body weight with lower results in tests of obstacle course backwards and standing broad jump; 2) The second group of opposite characteristics includes taller children of greater body weight and higher results of motor tests. Unlike anthropometric and motor variables, intelligence was not crucial for the distinction of taxons. **Conclusion and findings.** The obtained results indicate that there are two developmental profiles of distinctive features in terms of physical development and motor competence. According to the characteristics of these developmental profiles, it can be concluded that physical growth and motor development have positive correlations in children aged 5-6, whereas no such relations are found between these two developmental domains and intelligence. Although the correlation between height and performance of different motor tasks in children and adolescents generally ranges from low to moderate, with limited predictive value, taller and heavier individuals aspire to be stronger. On the other hand, greater body height and weight may be related to faster biological maturation (Malina, Bouchard, & Bar-Or, 2002).

References:

Diamond, A. (2007). Interrelated and interdependent. *Developmental Science*, 10(1), 152-158. Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, Maturation, and Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics. Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625-636

The adaptation process of the preschool child in kindergarten

Jitka Petrova

Palacky University in Olomouc

Keywords:

preschool child, kindergarten, adaptation process, teacher, research

Before a child enters kindergarten, growing up and playing takes part mostly at home. The home environment represents love, peace, and security. At about three years of age a considerable change takes place. The child enters kindergarten and the degree to which the child looks forward largely depends on parent motivation. Irrespective of whether the parents prepare their child for entry to kindergarten or not, certain adaptation problems are observed among children. The most frequent ones include crying, abdominal pain, increased fatigue, diarrhoea, loss of appetite or taciturnity. However, these manifestations should, as a result of a successful adaptation process ensured by both the preschool teacher and the parent, subside during one or two months of school attendance. The issue of adaptation problems in children entering kindergarten was also the focus of a research study carried out in a kindergarten in Olomouc (Czech Republic). This was a quality-based survey in a class of three-year-old children. The research involved 24 children and their parents. The method used was observation, which was carried out on a daily basis for a period of two months (September – October) and focused on external manifestations of children's and parents' behaviour upon arrival in the classroom, manifestations of children's behaviour during games and joint activities, effort or unwillingness of children to make friends with their peers, and children's behaviour during transition activities. Finally, after two months of observation, all parents of these children were asked to give an interview in order to obtain additional information for the research. The objective of the research was to determine how many children went through adaptation problems, whether the parents deliberately prepared their children for entering kindergarten, whether the parents had any concerns prior to the commencement of school attendance that could influence the course of adaptation, and which of the two applied styles of upbringing is associated with a more frequent occurrence of adaptation problems in children. In order to achieve the objectives of the research the following research questions were formulated: 1. Do parents prepare their children for entering kindergarten? 2. Do parents' concerns affect the course of adaptation of a child in kindergarten? 3. Do the parents' statements concerning the adaptation of their children to kindergarten match the reality? The results of the survey apply only to the research groups of children (and their parents) in specific classes and therefore cannot be generalized. Despite this fact, the data obtained are very interesting and might be used as a basis for further research on the issue.

1. Do parents prepare their children for entering kindergarten? More than a half of parents do not prepare their children for entering kindergarten. According to their statements they rely on the fact that their daughter or son has already been in kindergarten to collect a brother or sister. Therefore, they did not consider it important to deliberately prepare their children for attending a specific kindergarten. 46% of the surveyed parents did not prepare their children for significant change in the form of preschool education. Typically, they use dialogues, narration and walks around a specific kindergarten when pre-schoolers are in the garden and play joyfully.

2. Do parents' concerns affect the course of adaptation of a child in kindergarten? In the event that the parents have concerns about their children entering kindergarten, this is also reflected in adaptation problems in these children. This fact was confirmed in 13 children (100% of cases where the parents had concerns about their child entering kindergarten). Therefore, it can be assumed that the parents' concerns and uncertainty have a negative effect on their children in the form of problems in the adaptation process. The parents who had positive thoughts and expected a smooth entry of their children to kindergarten encountered adaptation problems in 45% of cases. The remaining 55% joined the class without any problems. It can therefore be concluded that the parents' positive attitude largely influences the thinking and behaviours in their children. However, this cannot be regarded a generally applicable fact, because the course of adaptation is affected by a number of other factors (age of the child and related emotional and social maturity, temperament of the child, innate stress coping abilities, style of family upbringing, degree and methods of parental support provided to the child before and after entering kindergarten, support of the child inside the kindergarten (e.g. older sibling, personality of the teacher), regularity of the child's attendance to kindergarten, etc.)

3. Do the parents' statements concerning the

adaptation of their children to kindergarten match the reality? This aim of this research question was to identify the degree of quality and reliability of communication between the family and the kindergarten. Most of the questioned parents, specifically 78%, answered honestly and truthfully. What is more, both parents joined the interview to provide complete information. They were aware of the fact that each of them could perceive the process of adaptation of their child in a different way. The remaining 22% of parents tried to show themselves in a better light in many answers. Most often this concerned the following question: "Have you ever threatened your child with kindergarten?", where the parents would strongly deny such situation. Moreover, some parents denied the presence of adaptation problems in their child, or trivialized them, or indicated a shorter duration. But the question that remains is to what extent the parents were aware of the incorrectness in their responses. As already mentioned, the cause of the high incidence of problems during adaptation can be affected by a number of factors. Despite this fact, according to the results an important aspect is the preparation of children for entering kindergarten, which is also associated with their parents' concerns about how their child is going to cope with the change. One of the solutions may be regular visiting of children groups with a structured programme, where children gradually get accustomed to both the group of children as well as the rules. Another possibility to provide access to a kindergarten class to newly enrolled children and their parents a month or two before the summer holiday. Once the parents see that their child copes with everything and gets on well with the teacher, all concerns will disappear and subsequently the number of children suffering from adaptation problems associated with entry to kindergarten will significantly decrease.

References:

BRUCEOVÁ, T. (1996). Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi. Praha. HELUS, Z. (2009). Dítě v osobnostním pojetí. Praha. MATĚJČEK, Z. (1994). Co děti nejvíce potřebují. Praha. NIESEL, R., GRIEBEL, W. (2005). Poprvé v mateřské škole. Praha. ŠULOVÁ, L. (2004). Raný vztah dítěte s matkou je důležitý základ pro jeho další psychický vývoj. Praha.

Формирование элементарных математических представлений у дошкольников средствами ИКТ

Захарова Светлана Валерьевна,
Морозова Марина Михайловна

ГБОУ СОШ №1 СП-д/с "Сказка"
пгт Суходол Сергиевский район
Самарская область

Ключевые слова:

математическое моделирование, модель, мультимедийные пособия

Введение

Наша жизнь не стоит на месте. Все меняется: обществу нужны новые люди с другим мышлением, сознанием, поведением. Расставляются совсем иные приоритеты. В связи с этим к дошкольному образованию потребовался современный подход. Одним из приоритетных методов развития способностей детей старшего дошкольного возраста является метод моделирования, который позволяет эффективно формировать у ребенка такие приемы умственной деятельности как классификация, сравнение, анализ и синтез, обобщение, абстрагирование, индуктивные и дедуктивные способы рассуждений, что в свою очередь стимулирует в перспективе интенсивное развитие логического мышления. Исследователи давно обратили внимание на то, что детский рисунок в большинстве случаев представляет собой схему, которая передает главным образом связь основных частей и изображаемого предмета и отсутствуют индивидуальные черты.

Именно поэтому идеальным средством познания становится моделирование и в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования признано актуальным.

В целях активизации деятельности по обобщению и распространению передового педагогического опыта нашему дошкольному образовательному учреждению присвоен статус окружной опорной площадки на 2015-2016 учебный год "Моделирование в развитии ребенка". И мы со своей стороны представляем опыт работы в области "Познавательное развитие"-формирование элементарных математических представлений у дошкольников. Модель используется для изучения любых объектов, явлений, процессов, для решения различных задач и получения новой информации. Схемы, модели, всевозможные чертежи очень близки детскому мышлению и как правило в практическом использовании метода моделирования не испытывают больших трудностей.

Модель может сделать любой объект доступным познанию. Но познавательный процесс должен быть и интересным. А что привлекает современного ребенка? Конечно, компьютер.

Учитывая актуальность, нами были разработаны мультимедийные пособия по математике с элементами моделирования. Интерактивная доска позволяет ребенку как бы увидеть себя со стороны, наблюдать за действиями партнеров по игре. Дети привыкают оценивать ситуацию, не погружаясь полностью в виртуальный мир один на один с компьютером. Высокая динамика занятия способствует эффективному усвоению материала, развитию памяти, воображения, творчества детей.

Цель программы

- способствовать овладению навыками математического моделирования средствами информационно-коммуникативных технологий.

Материалы и методы (или описание программы)

Детям предлагаем задания и игры с применением метода моделирования. Дети замещают, составляют сериационные ряды, пользуются схемами, моделями, создают новые варианты в

электронном виде.

Классификация мультимедийных дидактических пособий (мультимедийных игр) по основным направлениям.

«Числа и арифметические действия»	«Свойства предметов»	Пространственные и временные представления
-«Разбей предложенные фигуры на части по данному равенству».	-«Подбери к фигурам подходящие свойства»	"Собери силуэт по схеме"
-"Рассели соседей" (состав числа).	-«Подбери нужную заплатку»	-"Убери лишний предмет согласно инструкции"
-"Угощаем тортом".	-«Выбери и обозначь символами столбики и строчки».	-"Убери предметы, которые находятся в заданном направлении"
- "Найди и назови"	-«Продолжи узор по инструкции»	-"Расположи фигуры по заданию"
-"Найди свое место"	-«Разложи по полкам согласно символам»	-"Расставь по очереди"
-"Соотнеси количество предметов с цифрой"	-"Собери бусы"	-"Посади цветочки"
-"Соотнеси символы с животными"	-"Продолжи ряд"	-"Интересный поезд"
-"Найди место по билетам"	-"Определи закономерность"	-"Найди по схеме заданный предмет"
-" Запись на вагоне"	-"Только одно свойство"	-"Соотнеси рисунок и карту и найди предмет".
-"Подбери к числовому равенству соответствующую запись"	-"Построй дом по схеме"	
	-"Лишний предмет"	

Результаты

- ребенок самостоятельно действует при построении новых моделей, схем, планов, применяет технологию моделирования при решении интеллектуальных задач

Заключение и выводы (или следующие шаги)

-позволяет не только обогащать знания, но и повышать креативность ребенка;

-позволяет выявить скрытые связи между явлениями и сделать их доступными пониманию ребенка;

Математическое моделирование в сочетании с ИКТ дают положительные результаты в практическом применении, активизируя познавательную деятельность детей. Умение оперировать символами на экране монитора способствует оптимизации перехода от наглядно-образного к абстрактному мышлению.

Список литературы:

1. Будякова Т.П. Развитие знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте: Автореф. канд. психол. наук. М., 1989. - 15 с.
2. Выготский Л.С. Лекции по психологии. СПб.: Союз, 1997. -144 с.

3. *Михайлова З.А.* Игровые занимательные задачи для дошкольников.— М.: Просвещение, 1985
4. *Ретина Г.А.* Математическое моделирование на плоскости со старшими дошкольниками. — СПб.: «Издательство «Детство-пресс», 2011.

Тьюторское сопровождение детей старшего дошкольного возраста

Иванова Екатерина Сергеевна

Тьютор (частная практика)

Ключевые слова:

Тьюторство, индивидуализация, познавательный интерес, образовательный заказ семьи.

Введение

На современном этапе родительским и научным сообществами безоговорочно признается важная роль дошкольного детства в процессе становления личности. В то же время констатируется отсутствие инструментов для реализации качественного выбора из существующего многообразия образовательных возможностей, а также дальнейшей оценки его эффективности. В данной связи позиция тьютора, как специалиста, в том числе работающего с многообразием, может стать ключевой для преодоления заявленного разрыва.

Цель

Разработка и обоснование методических средств на основе ресурсной схемы тьюторского действия для гармонизации усилий родителей по использованию различных форм образовательной активности с познавательными интересами и особенностями ребенка старшего дошкольного возраста.

Материалы и методы

- психолого-педагогические основы развития личности в период старшего дошкольного возраста;
- знания и представления о понятии «познавательный интерес»;
- представления о специфике деятельности тьютора;
- педагогический эксперимент, анкетирование, анализ продуктов деятельности детей, наблюдение, игра, беседа и др.

Результаты

- разработана модель тьюторского сопровождения выбора образовательных ресурсов у ребенка старшего дошкольного возраста;
- разработаны и протестированы инструменты фиксации спонтанного познавательного интереса ребенка старшего дошкольного возраста;
- разработаны и протестированы инструменты фиксации рефлексии и наличия или отсутствия образовательного прироста;
- сформулирован авторский инструментарий, позволяющий гармонизировать усилия родителей по использованию актуальной многообразности с интересами и возможностями ребенка.

Заключение и выводы

Разработка и реализация проектов по тьюторскому сопровождению происходили на основе трехвекторной схемы тьюторского действия. Объектом сопровождения в каждом из кейсов выступал познавательный интерес ребенка, который согласно специфике возраста, является спонтанным. Ресурсная схема общего тьюторского действия представляет усилия тьютора комплексом взаимосвязанных действий в трех векторах: социальном, культурно-предметном и антропологическом.

Схематично тьюторское сопровождение детей старшего дошкольного возраста можно описать так:

- определение в культурно-предметном векторе близкого ребенку художественного образа, с чертами характера и спецификой поведения, близкой тьюторанту;
- вход через близкий образ в антропологический вектор ребенка;
- персонализация инструментов фиксации спонтанного познавательного интереса;
- работа с ресурсами в культурно-предметном векторе на основе выявленного познавательного интереса;
- работа с ресурсами в социальном векторе на основе выявленного познавательного интереса;
- персонализация инструментов для реализации рефлексии.

Список литературы:

1. *Белкина В.Н.* Психология раннего и дошкольного детства. – М.: Академический проект, 2005. – 256 с.
2. *Ванюхина Н.В.* Психология развития и возрастная психология. – Казань.: Изд-во «Познание», 2014. – 132 с.
3. *Забродина Н.А.* Особенности развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста // Культура и образование. – Ноябрь 2014. – № 11. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vestnik-rzi.ru/2014/11/2558>. Дата обращения: 06.10.2015.
4. *Ильина Г.В.* Взаимосвязь развития познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск.: Изд-во НГПУ, 2011. №10. – С. 75.
5. *Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик), С.Ю., Геров А.А., Чередилина М.Ю.* Профессия «тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения/ Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева Н.Н.. – М.: Смысл, 2009. – 423 с.
7. *Лихачёв, Б.Т.* Педагогика. – М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2010. – 647 с.
8. *Меньшикова Е.А.* Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-suschnost-poznavatel'nogo-interesa>. Дата обращения: 03.04.2015.
9. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 608 с.
10. *Першина Л. А.* Возрастная психология. – М.: Академический Проект: Альма Матер, 2015. – 256 с.
11. *Эльконин Б.Д.* Аспекты посреднического действия. // Тьюторское сопровождение, 2012, № 5 (6). – С. 6–8.

Социализирующие возможности детской субкультуры

Иванова Наталия Витальевна

ФГБОУ Череповецкий
государственный университет г.
Череповец

Ключевые слова:

детская субкультура, формы приобщения к детской субкультуре

Аннотация.

В статье раскрыты социализирующие функции детской субкультуры, представлены формы приобщения дошкольников к детской субкультуре, с помощью которых реализуется технология социального взросления воспитанников ДОО и осуществляется успешная интеграция ребенка в группу сверстников.

Введение.

В связи с появлением негативных тенденций в развитии социальной сферы ребенка актуализируется необходимость разработки педагогического инструментария, который учитывает особенности социальной ситуации развития дошкольника и пространства его жизнедеятельности, способствует созданию условий для гармонизации отношений ребенка с микросоциумом и его социальной адаптации к изменяющимся требованиям общества.

Для разработки такого инструментария мы обратились к феномену детской субкультуры, который рассматриваем как универсальный механизм социализации ребенка (1).

Социализирующими функциями детской субкультуры выступают:

- обеспечение гармонизации процессов социализации-индивидуализации,
- формирование ценностного отношения к миру.

Раскроем содержание первой функции. С одной стороны, в процессе приобщения к детской субкультуре целенаправленно создаются условия, обеспечивающие накопление социального опыта взаимодействий ребенка со взрослыми и сверстниками, развитие умений действовать совместно с другими, то есть активно осуществляется процесс социальной адаптации. Удовлетворяя потребности в признании, завоевании личностного статуса, отличного от формального статуса ребенка в семье, детская субкультура оказывает влияние на воспитание таких социально значимых качеств как социальная уверенность, активность, самостоятельность, инициативность.

С другой стороны, познание мира сверстников, взрослых дает возможность осознавать свои отличия, предпочтения, интересы, то есть обеспечивается процесс индивидуализации.

Соответственно, включение ребенка в детскую субкультуру создает благоприятные условия для обеспечения успешной социализации и гармонизации основных ее процессов.

Вторая функция базируется на широких воспитательных возможностях детской субкультуры при формировании ценностно-смысловой сферы ребенка. Коллекционирование, презентации образа жизни своей семьи, выставки семейных увлечений - все это дает возможность приобщаться к внутреннему миру других людей, анализировать и сравнивать ценности свои и окружающих людей, формировать собственную систему ценностей. Особую роль детская субкультура может играть в формировании ценностно-смысловой сферы ребенка с трудностями в социализации, так как предоставляет возможность выбора, ненасильственного приобщения к миру человеческих ценностей на основе принципа поливариативности.

Теоретическое осмысление феномена детской субкультуры обусловило обращение к раскрытию практических аспектов реализации ее социализирующих возможностей.

Цель исследования.

На базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 125» г. Череповца был реализован инновационный проект «Обеспечение социального взросления дошкольников в процессе приобщения к детской субкультуре», основными задачами которого выступили:

- развитие самостоятельности и ответственности у детей как основных ценностей системы взросления;
- расширение и обогащение опыта конструктивного взаимодействия с окружающими на межличностном уровне и построения социальных отношений на основе своего неповторимого личностного потенциала.

Материалы и методы.

Исследование проводилось с 2000 г. по 2012 гг. В нем принимали участие педагогический коллектив и воспитанники дошкольного учреждения (более 480 детей в возрасте от 3 до 7 лет). В рамках проекта была апробирована технология социального взросления дошкольников, включающая в себя 4 этапа: подготовка педагогов к принятию особенностей детской субкультуры; освоение ребенком содержания детской субкультуры; развитие у детей социальных качеств ответственности и самостоятельности; развитие социальной индивидуальности ребенка.

Углубленно велась работа по следующим компонентам детской субкультуры: смеховой мир детства, детская картина мира, детский правовой кодекс, детское собирательство и коллекционирование, детская мода, детское словотворчество.

Для решения поставленных задач использовались разнообразные формы приобщения дошкольников к детской субкультуре с учетом возрастной специфики: выставки, презентации, события, игровые проекты (2).

Презентация - активная форма работы, позволяющая в различных видах детской деятельности выразить общие интересы группы.

Можно выделить следующие виды презентаций:

- презентации группы (т.е. предметно-развивающей среды в целом или ее отдельных игровых «зон»),
- презентации выставочных материалов, которые знакомят с жизнью группы (это может быть знакомство с традициями группы, отдыхом детей, праздниками и увлечениями),
- презентации групповых достижений, раскрывающие результаты детской группы в каком-либо виде деятельности.

Социализирующие задачи: создание условий для накопления ребенком первичного опыта общения, содействие разновозрастному общению, оказание помощи в осознании себя как члена детского коллектива и освоении различных социальных ролей.

Выставка – это собрание предметов, расположенных для обозрения, а также место, где они собраны. Выставки могут быть тематическими (коллекционные, творческие); раскрывающими или представляющими предметы, объединённые общим содержанием, и авторскими (семейные, персональные), в создании которых может принимать участие семья или лично один ребенок или взрослый.

Социализирующие задачи: создание условий для трансляции ребенком окружающим

собственного внутреннего мира, освоения социальных ролей, осознания ребенком значимости своей личности.

Игровые проекты - это групповая форма организации детской деятельности, характеризующаяся поэтапным практическим взаимодействием педагогов и воспитанников по достижению игровой цели.

Социализирующие задачи: обогащение социального опыта ребенка, помощь в осознании норм, правил поведения и освоении разнообразных социальных ролей, формирование умений сотрудничать, отстаивать свои суждения и сравнивать себя с другими.

События. В педагогике событийный подход предполагает наличие в жизни детей ярких, эмоционально-насыщенных дел, которые значимы и привлекательны, как для коллектива, так и для личности.

Социализирующие задачи: создание условий для самореализации ребенка в группе сверстников, развитие адекватной самооценки своих возможностей.

Результаты.

Основные результаты реализации проекта связаны с позитивной динамикой социального развития детей. Сравнительный анализ результатов диагностики уровня социального развития детей в экспериментальных и контрольных группах на констатирующем и контрольном этапах исследования показал, что наиболее существенные изменения произошли по следующим параметрам:

- взаимодействие ребенка со взрослыми (легко идет на контакт со взрослым, с удовольствием действует со взрослым сообща, успешно действует под его руководством и легко принимает его помощь);
- социальная позиция ребенка по отношению к сверстнику (успешно взаимодействует со сверстниками и участвует в коллективной игре, легко устанавливает дружеские отношения со сверстниками, проявляет качества лидера, хорошо себя чувствует в большой группе детей, умеет занимать других детей, успешно участвует в делах и играх, предложенных другими детьми, успешно разрешает конфликты со сверстниками),
- поведение в самостоятельной деятельности (хорошо действует самостоятельно, может занять себя сам, умеет сдерживать себя и контролировать свое поведение),
- позитивное отношение к себе и к окружающим.

Заключение и выводы

Таким образом, в ходе исследования было доказано, что приобщение ребенка-дошкольника к детской субкультуре выступает действенным средством обеспечения социального взросления, в контексте которого осуществляется успешная интеграция ребенка в группу сверстников, формирование его целостного жизненного опыта, удовлетворение потребности в самостоятельности и участии в социальных изменениях.

Список литературы:

1. *Иванова Н.В.* 2007. Детская субкультура как фактор социализации ребенка на этапе дошкольного детства. Череповец.
2. *Иванова Н.В., Бардинова Е.Ю., Калинина А.М.* 2008. Социальное развитие детей в ДОУ. Москва.

Коллективная игра - средство для развития ребенка, его социализации

Кроник Татьяна Геннадьевна,
Ковалева Светлана Павловна,
Пелипенко Оксана Александровна

МАДОУ центр развития ребенка -
детский сад № 49
муниципального образования
город Новоросийск

Ключевые слова:

игра, развитие, социализация

Аннотация:

Целью «устной презентации» является знакомство **сколлективной игрой «Все вместе к звездам»**, которая развивает лучшие нравственные качества воспитанников, создает мотивацию для совершения поступков, социализирует дошкольников, формирует взаимоотношения в среде сверстников.

Коллективная игра «Все вместе к звездам» - средство для развития ребенка, его социализации.

Цель: Анализ воспитательно–образовательной работы учреждения за последние годы показал достаточно низкий уровень прироста усвоения детьми социальных норм и нравственных понятий. Коллектив сделал выводы о недостаточном развитии личностных качеств детей, т.к. дети, отлично зная нормы поведения в обществе, редко применяют их в жизни. Необходима практика применения полученных детьми знаний.

Почему именно к звездам?

Космос всегда манил человечество, это символ неизведанного, тайного, недостижимого. В современном понимании человек – «звезда» - успешный лидер, который популярен в обществе, значим для других людей. Мы с детства закладываем основы активной жизненной, а позднее и гражданской позиции, - **умение не только брать, но и отдавать**, как звезда, отдающая свет другим. Дети учатся понимать, что важно каждому добиться успеха (хотя у каждого человека успех свой). Главное понять: для того, чтобы стать хорошим человеком, достойным членом общества - важны не только профессиональные качества, но и человеческие: доброта, мораль, духовность

В основе лежит технология саморазвития личности, основанная на принципах гуманистической педагогики, личностно-ориентированного подхода.

Материалы и методы:

Игра охватывает все сферы деятельности дошкольников: **игровую, коммуникативную, трудовую, познавательно – исследовательскую, продуктивную, музыкально-художественную** с постоянно меняющимися заданиями эвристического характера (детям предлагается найти нужные сведения, отгадать, найти ответ, придумать, посчитать, изобразить и т.д.).

Суть игры заключается в виртуальном полете к различным созвездиям, на каждом из которых нужно проявить какое-либо качество:

- «Большая медведица» - доброта;
- «Кассиопея» - знания;

- «Лира» - вежливость;
- «Пегас» - любознательность;
- «Орион» - полезный труд;
- «Весы» - дисциплина;
- «Геркулес» - спорт, ловкость, сила;
- «Патриот» - любовь к Родине, городу, окружающим.

В течение всего периода создаются игровые ситуации, в которых используются постоянные

Термины:

Экипаж– дружная команда детей.

Полет– определенный отрезок времени для выполнения задания, достижения цели.

Топливо– поступки детей в той или иной ситуации, решения.

Созвездие– цель полета.

ЦУП– центр управления полетом (администрация)

Космический корабль, летящий вверх–

успешный полет, успешные действия экипажа.

Падающий корабль, терпящий бедствие–

экипаж недостаточно прилагает усилия для достижения цели (это могут быть и отрицательные поступки детей, ссоры, обиды и т.д.)

В ежедневную жизнь детей, в зависимости от ситуации, включаются так называемые **«погружения в игру»**, которые происходят с помощью звукового сигнала и светового (включаются огоньки: желтый и красный). **В помощь воспитателям для «погружений в игру» подбираются и формы работы с детьми в рамках полета к тому или иному созвездию.**

Красный огонек это - угрожающая кораблю опасность: черная дыра, метеоритный дождь, столкновение.

Воспитатель, незаметно включающий огонек, спрашивает детей: «Что случилось? Почему загорелся сигнал тревоги?» Дети сами анализируют свои поступки, выясняют причину «тревоги» и говорят об этом воспитателю. Хорошо, если они замечают и отмечают свои отрицательные действия, признаются в этом. На это стоит обращать внимание. Воспитатель продолжает: «Нам угрожает опасность: метеоритный дождь! Экипажу нужно срочно принять решение, как избежать аварии». Дети принимают решение, предлагают варианты выхода из какой – либо жизненной ситуации. помочь кому-то, что-то изготовить, смастерить, узнать, убрать или просто – попросить прощения.

Желтый огонек - положительное действие: помощь друг другу, воспитателю, хорошее поведение, освоение новыми знаниями, трудовая деятельность или личные успехи детей.

Такие игровые ситуации «погружения» могут использоваться воспитателями для начала занятия или поисково – исследовательской деятельности, в режимных моментах, могут быть сюжетом гимнастики пробуждения.

Таким образом, в группах создана особая **развивающая среда**, не нарушающая развивающую среду групповых помещений, принципы ее построения и особую атмосферу.

Она дополняет, меняется, мгновенно возникает в нужный момент!

Подведение итогов проходит на общей линейке «на космодроме», где экипажи смогут показать, что узнали и что сделано (в стихах, рисунках, фотографиях, рассказах, инсценировках, песнях, танцах, и др.), оформляется видео – и фото – отчеты. Центр управления полетом дает оценку экипажам и вручает другой маршрут, а также подготавливает грамоты для детей и воспитателей, «звезды»- детям, которые проявили себя (победа в конкурсах, турнирах).

Побывав на созвездии, экипаж оставляет там (на стенде) свою эмблему. Значит, цель достигнута!

При подведении итогов учитываются не только достижения «экипажа» - группы детей, но и личные успехи и детей или взрослых (родителей, педагогов). Они отмечаются вручением звездочек, которые затем «зажигаются» (размещаются на стенде «Звездное небо»). Важно, чтобы каждый ребенок получил свою «минуту славы» в любом, казалось бы, незначительном проявлении своего положительного опыта.

А затем они отправляются к новым созвездиям, к новым открытиям!

При подборе форм работы с детьми для предстоящих «полетов» главным критерием является **интерес детей.**

Мы стремимся к тому, чтобы каждый полет был ярким событием в жизни наших воспитанников. Использование на каждом полете компьютерного и мультимедийного оборудования погружает детей в виртуальный мир полета, позволяет ощутить важность происходящего в реальном мире, поверить в необходимость саморазвития, самодисциплины, дружеских, командных взаимоотношений.

Учитывая духовно – нравственную направленность игры появилась необходимость в подборе определенного материала для работы с детьми. Папка с собранным материалом, которая находится в каждой группе, нами условно названа «**Полетная инструкция**».

Успехи детей отслеживаются, отмечаются в картах успешности.

Преимущества игры в охвате большого количества (примерно 100) человек одновременно (старшие и подготовительные группы), продолжительностью от 1 года до 2 лет (а вновь поступившие дети имеют возможность присоединиться), обеспечении тесной взаимосвязи всех педагогов учреждения.

Другим не менее важным условием является **установка уважительных, доверительных, добрых, партнерских взаимоотношений с воспитателями.**

Результат игры

Создан «Мониторинг успешности детей», целью которого было не только проследить степень активности каждого воспитанника, но и помочь малоактивным детям проявить свои способности, дать возможность им тоже получить признание, свою «звезду». В конце учебного года **все воспитанники** старших и подготовительных групп **нашли свое место на «Звездном небе».**

По наблюдению воспитателей в группах реже стали возникать конфликты, дети научились их разрешать, анализировать свои поступки.

Таким образом, с помощью игры, мы добились полной интеграции всего воспитательно - образовательного процесса в нашем детском саду. Мы считаем, что это желаемый, высокий **результат работы современного детского сада.**

Участниками игры стали также и родители. Игра пробудила интерес родителей к жизни учреждения, желание участвовать в совместных мероприятиях. Педагоги и родители объединены единой целью проявления и воспитания личностных качеств каждого ребенка.

PS. Если звезды зажигаются, значит это кому –нибудь нужно, значит кто – то хочет, чтобы они горели...

В.Я. Маяковский.

Список литературы:

1. *Выготский Л. С.* Психология искусства. — М., 1968
2. *Запорожец А.В.* Воспитание эмоций и чувств у дошкольника/ Эмоциональное развитие дошкольника. – М., 1985. С.16
3. *Римашевская Л.С.* Технология развития навыков сотрудничества у старших дошкольников. Учебно – методическое пособие. –М., Центр педагогического образования, 2007. – 112 с.

Формирование интеллектуальных умений как основа преемственности дошкольного и начального образования

Липенская Ирина Александровна,
Зубова Светлана Павловна,
Кочетова Наталья Геннадьевна

СГСПУ г. Самара

Ключевые слова:

Преемственность, интеллектуальные умения, универсальные учебные действия, деятельностный подход, обобщенные способы действий

Аннотация: Статья раскрывает возможность проектирования программ дошкольного образования на основе деятельностного подхода, определяющего готовность детей к формированию универсальных учебных действий в начальной школе. Разграничивая понятия «интеллектуальные умения» и «универсальные учебные действия», авторы показывают на примере разработанной программы «Речь и интеллект», что первые являются достаточной и необходимой основой для формирования вторых.

Необходимость построения системы преемственности особенно остро заявила о себе в тот момент, когда федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) стал реальностью. Впервые, в отличие от ФГТ, во ФГОС ДО сформулированы требования к результатам освоения основной образовательной программы (ООП). Обозначенные в виде целевых ориентиров, эти результаты выступают «основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования» [4]. На наш взгляд, это положение предполагает двустороннюю направленность процесса: «снизу вверх» (дошкольное образование – начальное образование) и «сверху вниз» (начальное образование – дошкольное образование). Это выражается в том, что, с одной стороны, сформулированные во ФГОС ДО социально-нормативные характеристики возможных достижений ребенка должны определять разработку программ развития детей дошкольного возраста, которые учтут перспективность обучения на следующих его уровнях; с другой стороны, при проектировании таких программ необходимо ориентироваться на требования ФГОС начального образования к результатам освоения ООП, в котором в качестве главных индикаторов развития личности определены универсальные учебные действия [5].

По мнению Ю.А. Кустова, преемственностью, собственно, и является взгляд «сверху вниз», в то время как обратный процесс назван автором перспективностью [2]. Если следовать заявленной логике, то методическими условиями осуществления преемственности окажутся следующие:

- реализация деятельностного подхода к обучению;
- формирование у обучающихся максимально для их возраста обобщенных способов действий;
- целенаправленное формирование всех групп универсальных учебных действий.

Изменение вектора образования в сторону личностных и метапредметных результатов вносит коррективы в представления о готовности ребенка к школьному обучению.

Проведенный нами сравнительный анализ структур познавательных универсальных учебных действий и специфико-математических действий позволяет утверждать, что одним из наиболее благоприятных для обучения дошкольников интеллектуальным умениям является математический материал. Между тем, наблюдения показывают, что обычно дошкольников целенаправленно обучают конкретным математическим умениям: счету, сложению и вычитанию чисел, решению простых задач и т.п. При таком подходе к формированию готовности к школе упускается возможность для развития мышления детей; происходит дублирование материала

первого класса, что сказывается на формировании мотивации, интереса к учению; повторное изучение уже знакомого материала сводится к репродуктивной, пассивной умственной деятельности, что негативно влияет на общеинтеллектуальное развитие обучающихся.

Опыт подготовки дошкольников к изучению математики позволяет утверждать, что смещение акцента в их обучении на формирование интеллектуальных умений – анализа, сравнения, обобщения, аналогии, моделирования, оперирования образами предметов, формирования простейших индуктивных и дедуктивных рассуждений – позволяет получать метапредметные результаты, способствующие интенсивному продвижению в развитии детей младшего школьного возраста.

Термин «интеллектуальные умения» используется вслед за А.К. Артемовым [1] с целью разграничения результатов деятельности дошкольников и младших школьников, представляется как основа для формирования УУД у последних. Следует отметить, что названные умения рассматриваются как специальные объекты изучения, что позволяет обучающимся осознанно их усваивать и в дальнейшем использовать как методы решения широкого класса задач, свободно «переносить» сформированные умения в новые условия. Такая свобода «переноса» позволяет снять стресс, возникающий у детей в случае необходимости решения незнакомой им задачи, что является основным условием её решения.

Эти положения легли в основу разработанной нами программы развития дошкольников «Речь и интеллект». Специальная направленность программы на формирование у детей дошкольного возраста интеллектуальных умений не противопоставляется необходимости их обучения конкретно-предметным знаниям, так как они формируются в единстве. Это достигается путем подбора специальных учебных заданий, таких, как логический диктант, конструирование и переконструирование фигур по описанию, решение линейных и матричных задач на выявление существующей закономерности и др., а также разработки развивающих игр [3].

Приведем в качестве примера несколько связанных между собой тем занятий с детьми дошкольного возраста по программе «Речь и интеллект»:

«Сравнение предметов по разным признакам. Выделение признаков предметов»;

«Сравнение. Выделение признака, являющегося основанием сравнения»;

«Сравнение по представлению. Нахождение сходных и различных признаков объектов. Варьирование признаков объектов»;

«Сравнение предметов. Решение простейших комбинаторных задач способом перебора».

Таким образом, ориентировка на формирование у дошкольников интеллектуальных умений обеспечивает преемственность между дошкольным и начальным уровнями образования. В этом случае сохраняются объекты формирования (названные умения), усложняется лишь структура этих умений и конкретный материал, на котором они формируются. Применение интеллектуальных умений как объектов изучения обеспечивает свободу выбора учащимися способов учения, активизирует их деятельность. Частично-поисковый и исследовательский методы обучения, имеющие приоритетное значение, способствуют формированию у детей таких личностных качеств, как умение корректно отстаивать свою точку зрения, самостоятельность, инициативность, любознательность, волю к победе, положительное отношение к себе и другим, уверенность в своих силах, стремление к творчеству и др. Все это в конечном итоге обеспечивает развитие и является показателем готовности детей к школьному обучению.

В настоящее время авторами ведется работа по описанию результатов формирования речевых и коммуникативных умений дошкольников в процессе реализации программы «Речь и интеллект».

Список литературы:

1. Артемов А. К. Развивающее обучение математике в начальных классах: Учебное пособие

- для учителей и студентов факультета педагогики и методики начального обучения. - Самара: Самарский ун-т, 1995. –117с.
2. Кустов Ю.А. Преемственность профессиональной подготовки молодежи в профтехучилищах и вузах. – Саратов: Изд-во Львов. университета, 1973 г., – 25 с.
 3. Липенская И.А. Организационно-педагогические условия формирования специальных профессиональных компетенций бакалавра – будущего учителя начальных классов. – Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – № 2 (6). – С.1398-1402.
 4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155]. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70512244/>
 5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373]. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://standart.edu.ru>.

China REACH: Rural Education and Child Health for Left Behind Children

Mary E Young

meyoung301@gmail.com or maryyoung@cdrf.org.cn

Liu Peng

liupeng@cdrf.org.cn

Background

Responsive and sensitive adult-child interaction in the early years is the essential stimulation for brain development and can mediate the adverse effects of poverty, neglect, and life events on the developing child. The inequality in China is most striking between rural and urban areas. Approximately 20 percent of these people are children under 6 years old. In poor rural areas, 20% of the under5 are stunted, 30% of the under-2 are anemic. Girls, minorities, children left behind by migrant parents are at greater risks.

Study objectives

The Rural Education and Child Health project (China REACH) is an one and half year randomized control trial (RCT) designed to evaluate the combined impact of nutrition plus parenting for families with infants and toddlers aged 6-24 months using an adapted version of the Jamaica parenting curriculum (pioneered by Sally Grantham-McGregor, the Jamaica curriculum produced substantial long term effects on labor market outcomes). The hypothesis for the impact evaluation is that an integrated approach that combines the Nutrition Supplementation treatment with an add-on intervention to enhance the quality of interactions between caregivers and children is likely to be most effective for promoting positive outcomes in child development, The village-based female home visitors and township-level supervisors will deliver the treatment in weekly home visits to randomly selected villages. Age eligibility at enrollment will be 6-24 months, with all children aging out of the study at 36 months of age, thus enabling a minimum 12-month treatment.

Methods

Home visitors will teach caretakers to encourage infants' and toddlers' play-based learning during daily family activities and routine events. Culturally adapted learning materials such as picture books, games, and toys will be employed to demonstrate specific interactions. Home visitors will create a rotating lending library to provide opportunities to practice new skills between visits.

Anticipated outcomes

China REACH seeks to promote Improved social-emotional and cognitive capabilities - as assessed by using Denver Developmental Screening II - a tool used extensively in Child Health Care settings by the Maternal and Child Health Sector and recommended by the technical advisor, Sally McGregor, designer of the Jamaica curriculum. This questionnaire assesses children's development on key domains: social/personal aspects of socialization fine and gross motor function and language. The questionnaire will be administered to the children's primary caregivers at the baseline and end of the study (at 18 months).

The intervention is expected to differentially benefit 'left-behind children', girls, and ethnic minorities in rural counties and strengthen the human capital infrastructure for ECD programs in central and western China.

Lessons learned to date

The study is in its implementation phase and faces some un-anticipated obstacles such as high level of rural household mobility from resident villages to urban centers and arduous physical access for home visitors due to the mountainous terrain covering over 80% of the project county, all pose increased risks to program fidelity and intensity. Close supervision, mentoring, and support by project supervisors and high level political attention from the local government may mitigate these risks.

Духовно-нравственное развитие дошкольников средствами сказкотерапии и развивающих игр

Макушкина Светлана Вячеславовна

ДОУ №4 "Аленушка" ОАО
"ПСОМ" г.Мытищи

Ключевые слова:

развивающие игры, духовно-нравственные ценности, сказкотерапия

Аннотация: Целью статьи является рассмотрение потенциала использования сказкотерапии и развивающих игр В.В. Воскобовича в духовно-нравственном воспитании дошкольников как аспекта социально-коммуникативного развития. Одним из пяти приоритетных направлений деятельности детского сада, согласно ФГОС ДО, является социально-коммуникативное развитие дошкольников, организация и методическое сопровождение социально ориентированной образовательной деятельности, как условия реализации социального заказа общества и семьи. В систему духовно-нравственного воспитания ребенка входит приобщение его к культурному наследию своего народа. Духовно-нравственное развитие и воспитание должно осуществляться через основные виды деятельности дошкольников. Содержание воспитания группируется вокруг базовых национальных ценностей, что создает смысловую основу пространства духовно-нравственного развития личности. Одним из таких видов является знакомство со сказкой. Современному ребенку недостаточно лишь прочитать сказку. Деятельностная натура современных детей требует реализации своих устремлений, а возможность помочь героям сказки дарит им необыкновенные ощущения перевоплощения, проживания сказки вместе с героем, помогает глубже постичь ее нравственный смысл. И здесь на помощь приходят развивающие игры В.В. Воскобовича. Эти игры нацелены на развитие познавательных процессов, творческих способностей ребенка. Игры объединены в систему, элементы которой органично связаны сказочным сюжетом, «привязаны» к оригинальным сказочным образам. Работа с художественным словом предполагает ответную реакцию от детей в виде рисунка, лепки, аппликации по окончании сказки. Но ребенок хочет «прожить» сказку от начала и до конца, проникаясь каждым ее эпизодом. Игры В.В. Воскобовича представляют наилучшие возможности в этом плане: из «Чудо-Крестиков вырастает город «Град на острове стоит», затем эти же детали превращаются в «богатырей» и «Царевну-лебедь». Его игры «взаимодействуют» между собой и представляют широкий спектр возможностей. Для более точного понимания того, как игры В.В. Воскобовича помогают решить ряд задач по духовно-нравственному воспитанию детей, приведем несколько примеров. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе и семье, включая моральные и нравственные ценности Педагог с детьми размышляет над тем, что «родительский наказ, все равно что царский указ» и становится понятным, почему девочка кинулась за братцем, которого унесли гуси-лебеди. Осознавая слово «ответственность», дети помогают ей с братцем, конструируя речку, печку, яблоню из деталей «Чудо-Крестики3». После проделанной работы воспитанники осознают важность благодарственных слов. Надо видеть, как приятно детям рассматривать свою яблоньку, которую они делали, приложив усилия. И вряд ли им понравится, если их не поблагодарят. Именно после работы приходит осознание «благодарить». Воспитание любви и уважения к малой Родине, к родной природе, к отечественным традициям В «Былине про Илью Муромца», главный герой испросил благословения у родителей идти защищать землю Русскую. Любопытен момент, что детей очень заинтересовала суть понятия «благословение». И проник в душу тот факт, что на любое дело, даже на святое, надо отправляться с благословения своих родителей как опоры, непрерывной связи поколений. Понимая, что идет Илья на благое дело, дети с увлечением наделяют его коня волшебной богатырской силой (Закрывают серое изображение коня «волшебными льдинками» из «Прозрачный квадрат»). Собирая Илью на защиту Руси, воспитанники не просто выкладывают фигуру из деталей пособия «Чудо-крестики2», они знакомятся с деталями одежды: колпак узорчатый, кольчуга, шлем, палица, копьё, булава, меч. И надо видеть с каким удовольствием мальчишки самостоятельно дают в руки богатырям щит и меч, как сжимаются их пальчики, как хотят они запечатлеть образ богатыря в своей памяти. Педагог комментирует: «Посмотрите, какого славного и могучего богатыря вы сложили. Мальчишки, присмотритесь внимательней, может это будущие вы? Кто знает, возможно, и вы

впишите свой подвиг в историю нашей страны, возможно, о вас потом будут складывать былины и петь песни». Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества Понимают, принимают «близко к сердцу» дошкольники и тему творчества. В «Каменном цветке» по сказам П. Бажова, их поражает, что Данилу не удовлетворяет работа, которую он сделал, пусть она даже всем нравится. Эта тема поиска творческого пути вызвала даже спор у детей: «А смог бы я разбить цветок?». Интересно, что впоследствии, дети, самостоятельно выкладывая из деталей «Чудо-Сот 1» или «Чудо-Крестиков 2» свои цветы, прислушивались к себе: доволен ли я продуктом своего творчества? Эти примеры демонстрируют, что развивающие игры В.В. Воскобовича, введенные в сказочный сюжет, не только активизируют познавательную деятельность детей, но и приучают к собственному творческому активному мышлению, развивают самостоятельность, формируют саморегуляцию, способствуют развитию эмпатии. При грамотной реализации вышеописанных принципов формируются условия, способствующие формированию духовно-нравственных ценностей, осознанию себя членом общества с принятием норм и правил, формированию творческого интеллекта ребенка, а также первоначальных норм самооценки и самоконтроля у детей. Это имеет колоссальное воздействие на их дальнейшую учебную деятельность и жизнь в коллективе.

Список литературы:

1. *Бажов П.П.* Сказы. – М.: Эксмо., 2008.
2. *Воскобович В.В., Харько Т.Г.*, Сказочные лабиринты игры. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей 3-7 лет. – СПб., 2007.
3. Русь богатырская. Былина в пересказе И. Карнауховой. – М.: Нигма., 2013.
4. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования. Под ред.Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А.Васильевой М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014

Организация взаимодействия дошкольного и начального образования в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования

Мирошина Светлана Петровна

МДОУ "Родничок",
д.Райсемёновское

Ключевые слова:

Дошкольное образование, начальное общее образование, преемственность, сотрудничество, непрерывность образования, цели, задачи.

В статье рассмотрен вопрос преемственности, общих целей, задач методов и приёмов, сотрудничества дошкольного и начального общего образования. Выстраивание единой, взаимосвязанной работы в свете новых стандартов в образовании, использование уже знакомого на следующей ступени образования, что ведёт к непрерывной, эффективной работе педагогов и как следствие формированию прочных знаний у детей.

Проблема преемственности между смежными звеньями системы образования всегда была одной из центральных проблем отечественной педагогики. На современном этапе накоплен значительный опыт по проблемам преемственности между образовательными звеньями. Результаты этих исследований позволили определить теоретические, организационно-методические основы преемственности, технологии ее реализации в условиях непрерывного образования.

Особенностью дошкольных образовательных учреждений является возможность организовывать детей с проблемами здоровья, речи, зрения. К старшему дошкольному возрасту дети организуются в группы компенсирующей направленности, которые позволяют обеспечить равные стартовые возможности ребёнку для перехода в школу согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (п.1.6.2.). В Серпуховском районе таких групп более 30 %. По окончании дошкольного периода дети переходят на обучение в наши сельские школы.

«Непрерывность процесса воспитания и образования обусловлена преемственностью. Под преемственностью понимают последовательный переход от одной ступени образования к другой, выражающийся в сохранении и постепенном изменении содержания, форм, методов, технологий обучения и воспитании» [2, с. 4].

Перспективные подходы к развитию преемственности между дошкольным и начальным образованием в настоящее время нашли отражение в «Концепции содержания непрерывного образования». В этом документе раскрыты перспективные направления развития дошкольного начального образования, в нём преемственность между дошкольным и начальным общим образованием рассматривается на уровне целей, задач и принципов отбора содержания непрерывного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста. В документе также определены психолого-педагогические условия реализации непрерывного образования на указанных этапах детства. Концепция провозглашает отказ от диктата начальной ступени школьного образования по отношению к дошкольному, утверждает индивидуализацию и дифференциацию образования, создание такой образовательно-развивающей среды, где каждый ребенок мог бы себя чувствовать комфортно и развиваться в соответствии со своими возрастными особенностями.

Ведущей целью преемственности в Концепции выступает реализация единой линии развития ребенка на этапах дошкольного и начального школьного образования, придание педагогическому процессу целостного и последовательного характера. «Все эти критерии прослеживаются и реализуются также в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в его принципах, целях и задачах. Также стандарт даёт нам основу, включает в себя требования для реализации поставленных целей и задач» [1].

Таким образом, у нас есть общие цели образования детей дошкольного и младшего школьного возраста: охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, духовно-нравственное воспитание личности ребенка, социально-личностное развитие детей, сохранение и поддержка индивидуальности каждого ребенка. Эти цели предполагают решение протекторных задач.

Задача приобщение к ценностям здорового образа жизни в дошкольном учреждении решается через создание специальной развивающей среды: зал для занятий физкультурой, уголок физкультуры в каждой возрастной группе, физкультурная площадка, в помещении группового пространства уголок уединения. Режимные моменты, утренняя гимнастика, тропа здоровья физкультурные занятия, досуги, летняя оздоровительная компания. Все это способствует формированию у дошкольника и будущего школьника знаний, умений и навыков здорового образа жизни.

Задача обеспечение эмоционального благополучия ребёнка, развитие его положительного самоощущения решается путём приобщения детей к истокам русской народной культуры, народные праздники, изучение ремёсел, этические беседы. Безусловно положительным событием явилось внедрение программы по духовно нравственному воспитанию детей Л.Н. Шевченко православная культура для малышей «Добрый мир». С 2012 года проходила апробация этой программы в дошкольных учреждениях Серпуховского района и с 2014 года прошло полное внедрение программы «Добрый мир» как в дошкольных учреждениях, так и в наших школах.

Задача развития инициативности, любознательности, способности к творческому самовыражению. Для развития творческих способностей детей, удовлетворения интересов детей в разных видах деятельности. В дошкольных организациях района организована кружковая работа не менее 3-4 кружков в одном учреждении разной направленности. Охват детей от 80% до 100%.

Задача формирование знаний об окружающем мире, стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой активности детей в различных видах деятельности заложена в развитии развивающей пространственной среде учреждений. С внедрением стандарта ежегодно на развитие среды государство выделяет на каждого ребёнка дошкольного возраста финансирование и благодаря этому данная задача решается успешно.

Задача развитие компетентности в сфере отношений к миру, людям к себе включая детей в разнообразные формы сотрудничества. Организация совместных акций, праздников, тренировок. Выполнение задач, требующих взаимодействия по предложенному плану. Формирование универсальных учебных действий.

В рамках выше перечисленных задач основными задачами сотрудничества дошкольных организаций и школы являются: установление единства 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 образовательного процесса – воспитателей, учителей, детей и родителей; всестороннее психолого-педагогическое просвещение родителей; формирование в семьях позитивного отношения к активной общественной и социальной деятельности. Основными направлениями работы по преемственности можно выделить: взаимодействие среди педагогов, методическая работа (составление и утверждение планов по преемственности работы дошкольных организаций и школы, проведение совместных педагогических советов, круглых столов, консультаций, посещение педагогами занятий, уроков в детском саду и школе); работа с детьми (экскурсии в школу, чтение книг о школьной жизни, заучивание стихотворений, сюжетно-ролевые игры на школьную тематику, выступление выпускников сада на общих мероприятиях со школой, выпускной утренник в детском саду); работа с родителями (совместные мероприятия, анкетирование, стендовая информация, клуб для родителей, создание отдельной страницы на сайте, видео консультации родителей будущих первоклассников).

Какой должен быть результат работы по преемственности детского сада и школы? Федеральный государственный стандарт дошкольного образования ориентирован на становление личностных характеристик выпускника: любящий свой народ, свой край и свою

Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; любознательный, активно и заинтересованно познающий мир; владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности; готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом; доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение; выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

Список литературы:

1. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). Электронный ресурс] – URL: <http://www.obruch.ru/index.php?id=8&r=17&s=585> (дата обращения: 07.12.2015).
2. Слободчиков, В. И., Короткова, Н. А. Дошкольное образование как ступень системы общего образования/ Слободчиков, В. И., Короткова, Н. А.// Научная концепция. М., 2005. 28 с.

Раннее изучение иностранного языка как условие формирования межкультурной коммуникации личности

Мишина Анна Владимировна

ГБОУ ВПО Ставропольский
государственный педагогический
институт, г. Ставрополь

Ключевые слова:

Межкультурная коммуникация, раннее обучение иностранному языку

В последнее время иностранные языки являются объектом пристального внимания и изучения не только специалистов и ученых-языковедов, но и простых людей. При этом отмечается все более возрастающая роль, которую играют иностранные языки, в осуществлении влияния на сознание и деятельность практически всех слоев населения[1]. Также необходимо отметить тот факт, что знание иностранных языков является очень значимым в сфере личной и профессиональной коммуникации человека, что позволяет быть ему на шаг впереди других в предпочтительном плане для работодателей.

Важность знания иностранного языка в настоящее время сложно переоценить. Абсолютно невозможно представить себе жизнь человека в современном мире, не знающего иностранный язык, ведь большинство современных средств коммуникации и общения ориентированы на людей в той или иной мере владеющих языком[2]. Также в современном мире невозможно недооценить возрастающее влияние информационных технологий на повседневную жизнь и рабочую среду, где знание иностранных языков просто необходимо для полноценной и грамотной работы: профессиональная коммуникация, on-line конференции, иностранные партнерства. Знание иностранного языка позволяет заводить знакомства с представителями других стран, которые впоследствии приводят к сотрудничеству и деловым связям, расширению международных связей в целом, их укреплению.

За последние 50 лет сильно возросла роль именно английского языка, как показателя успешности и образованности человека, что непосредственно влечет за собой его более плотное использование во всех сферах коммуникаций между странами[1,2]. На первый план сейчас выходит не просто знание английского языка, а его понимание и способность использовать навыки, приобретенные в процессе изучения в повседневной жизни. Сейчас мировые стандарты современного образования, направлены на подготовку образованного, думающего и творчески развитого человека, способного адаптироваться в нашем быстро меняющемся мире и современном социально-экономическом окружении. Осознавая это, многие студенты все больше времени уделяют изучению не только английского, а еще как минимум одному или двум иностранным языкам. Чаще других мы видим комбинации английского, испанского, немецкого и китайского языков. Также нередко качественное знание иностранного языка может позволить молодым людям получить специальность за границей.

Естественно видеть, что изучению иностранного языка уделяется большое внимание, при этом сегодня в России официально изучение языка начинается уже в раннем школьном возрасте.

Статистика показывает, что в последнее время возрастной порог для обучения детей иностранному языку все больше снижается[1,2]. Четырехлетний ребенок считается уже вполне подготовленным к урокам, а некоторые родители даже трехлетних детей отдают в группы, изучающие английский язык. Давно известно, что возможности детей раннего возраста в изучении иноязычной речи поистине уникальны, ведь еще К. Ушинский писал: «В несколько месяцев дитя так приучается говорить на иностранном языке, как не может приучиться в несколько лет» [1,2].

Все понимают: знать иностранные языки необходимо, причем, их количество имеет прежде всего престижное значение. Поэтому некоторые родители стараются обучать своих детей с младенчества, стремятся отдавать их как можно раньше педагогам, чтобы выучить один или

несколько иностранных языков. Наиболее благоприятным периодом для изучения иностранного языка считается возраст от 4 - 8 лет. Пластичность природного механизма овладения речью, независимого от наследственных факторов, помогает ребенку овладеть иностранным языком более успешно. Но с возрастом данная способность постепенно угасает, поэтому обучение детей старшего возраста второму языку вызывает целый ряд трудностей. Также у детей дошкольного возраста более гибкое и быстрое мышление, что обеспечивает лучшее запоминание языкового материала. Кроме того, дошкольников отличает отсутствие языкового барьера, мешающего вступить в общение на иностранном языке.

Логично предположить, что изучение иностранного языка необходимо также для формирования и развития межкультурных коммуникаций. Этот вывод основывается на том, что для сегодняшнего дня характерно накопление критической массы работ в области теории и практики перевода, коммуникативистики, культурной антропологии, этнологии, дидактики преподавания иностранных языков, лингвокультурологии и социологии, кросс-культурных исследований, появление практической необходимости находить корни проблем, возникающих во время общения представителей различных культур. В широком философском плане мультикультурные контакты представляются одним из наиболее важных следствий безграничных экономических, политических и коммуникативных сетей, охвативших сегодня весь земной шар. Немаловажно, что сегодня явственны культурные корни многих современных конфликтов, что также способствует рефлексии над тем, что есть культура, диалог культур, мультикультурализм[3].

Таким образом, в связи с развитием общества, общей глобализации экономики, особенно остро ставится вопрос о развитии межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация [3-6] в общем контексте представляет собой комплекс мероприятий, необходимых для подготовки обучающихся к эффективным межкультурным контактам на уровне повседневного межличностного общения. Для этого недостаточно лишь знаний о природе межкультурного непонимания, здесь необходимо формирование практических навыков и умений, которые позволили бы свободно понимать представителей других культур.

Таким образом, актуальность данной работы связана с тем, что знание иностранных языков является неотъемлемым навыком в современном мире. В связи с этим возникает актуальность обучения языкам в как можно более раннем возрасте, оптимально уже в дошкольном. Однако, процесс обучения дошкольников имеет свои особенности, связанные с особенностями данного возраста, что необходимо учитывать в процессе разработки программ и методик обучения.

Естественно предположить, что процесс межкультурной коммуникации невозможен только лишь со знанием иностранного языка. Для формирования эффективной межкультурной коммуникации необходимо погружение не только лишь в языковую среду, но и знакомство с культурой, традициями, искусством носителей иностранного языка. Абсолютно естественно, что процесс формирования межкультурной коммуникации неотделим от процесса изучения иностранного языка, причем эффективность формирования межкультурной коммуникации зависит от возраста ребенка в начале этого процесса.

Гибкость механизма запоминания, отсутствие языкового барьера объясняет относительную легкость осваивания иностранных языков у детей по сравнению с взрослыми. Способность усваивать информацию у детского мозга гораздо выше, чем этот показатель у взрослых. К трем годам мозг человека достигает 80% своего взрослого потенциала. В это время активно формируется база для последующего развития человека. В этом возрасте дети открыты всему новому, они активно познают окружающий мир. Это делает возможным использование этих природных факторов в обучении.

С другой стороны, возникает проблема быстрой утомляемости детей этого возраста. Однако использование естественной для детей этого возраста физической, игровой и познавательной деятельности на уроках, делают возможным эффективное обучение при сохранении психического и физического здоровья детей. Выстраивая урок в форме театрального представления, на котором дети являются активными зрителями, становится возможным использовать природное средство общего развития ребенка – наблюдение. Использование игры, как основного вида деятельности на уроке, обеспечивают заинтересованность детей при

восприятию материала, а также снимают возможные языковые трудности. Доступность и посильность обеспечивается четким отбором тем, которые интересны для детей этого возраста и яркой привлекательной наглядностью. Чередование различных видов работы, постоянная физическая активность детей на уроке способствуют тому, что мозг ребенка не утомляется, а переключается на другой вид деятельности.

Следовательно, назрела актуальная необходимость проработки вопросов развития и формирования межкультурной коммуникации, связанной с особенностями когнитивных и физических особенностей детей дошкольного возраста. Учет этих особенностей при разработке программ и методик обучения иностранному языку с упором в формирование механизмов межкультурных коммуникаций позволит обеспечить развитие ребенка как личности с повышенной результативностью в процессе овладения иностранным языком.

Список литературы:

1. Бойкова Е.А. Обучение иностранному языку в детском саду. URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2014/10/28/obuchenie-inostrannomu-yazyku-v-detskom-sadu>. 30.01.2015 г.
2. Бушев А.Б. Личность и межкультурные коммуникации. URL: <http://pr.tsu.ru/articles/156/>. 30.01.2016 г.
3. Кононова А.Н. Раннее изучение иностранного языка. URL: <http://pedsovet.su/publ/164-1-0-1332>. 30.01.2016 г.
4. Антонов В.И., Ямпилова З.С. Проблема стереотипов как один из барьеров в контексте коммуникации культур // Россия и Запад: диалог культур. Вып. 7. — М., 1999.
5. Галочкина Е.А. «Пусть меня научат...» Межкультурная коммуникация в учебной аудитории // Россия и Запад: диалог культур. Вып. 5. — М., 1998.
6. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов // Под ред. А.П. Садохина. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. - 352с.

Физическое развитие и эпигенетические характеристики детей воспитывающихся в Домах ребенка

Одинцова Вероника Викторовна,
Наумова Оксана Юрьевна,
Аринцина Ирина Александровна,
Мухамедрахимов Рифкат Жаудтович,
Григоренко Елена Леонидовна,
Цветкова Лариса Александровна

Санкт-Петербургский
государственный университет,
факультет психологии, г. Санкт-
Петербург

Ключевые слова:

институционализация, синдром Дауна, психосоциальная низкорослость, эпигенетика

Эпигеном, как комплексный механизм метилирования ДНК и модификаций хроматина, программирует функционирование генома в различных клетках и тканях. Паттерн метилирования ДНК – это динамичная структура, которая в высокой степени вовлечена в реализацию программы развития на различных его стадиях и в контексте окружающей среды. Так, в раннем эмбриогенезе ДНК метилирование вовлечено в процесс дифференциации тканей (Letourneau et al., 2014). Далее паттерн остается относительно стабильным в течении жизни, однако, может подвергаться модификациям под воздействием факторов среды. Такая динамика эпигенома, с одной стороны, обеспечивает адаптационную пластичность организма, а, с другой – изменения в эпигеноме могут иметь негативный эффект, будучи ассоциированы с многочисленными заболеваниями и риском заболеваемости (Numata et al., 2012; Schneider et al., 2015; van Otterdijk, Mathers, & Strathdee, 2013; Zhang & Zhang, 2015).

Социальная среда отличается от других внешних факторов влияния, несущих непосредственный молекулярный триггер (например, диета, загрязнение окружающей среды, облучение и др.), запускающий изменения в системе регуляции экспрессии генов. Тем не менее, причинно-следственная связь между социальной средой и эпигеномом также может быть объяснена с точки зрения воздействия химических триггеров, а именно продуктов нейроэндокринной реакции (Cole, 2014; Meaney & Szyf, 2005; Mudge et al., 2008; Szyf, 2013). Исследования (как на человеке, так и моделях животных), проводящие связь между эпигеномом и окружающей средой, показали, что эпигенетические состояния могут быть изменены в ответ на социальные факторы окружающей среды, особенно стрессогенные (Champagne, 2010; Meaney & Szyf, 2005; Murgatroyd et al., 2009). Нежелательные явления в раннем возрасте, такие как жестокое обращение с детьми, (McGowan et al., 2009; Suderman et al., 2014), негативное взаимодействие матери и ребенка и родительский стресс (Essex et al., 2013), считаются таковыми стрессовыми факторами. Показано, что эпигенетические изменения, вызываемые социальными факторами окружающей среды, являются системными (Szyf, 2013) с точки зрения их влияния как на геном, так и на организм. Эти изменения были обнаружены не только на уровне отдельных генов, но и на уровне генных сетей, контролирующих развитие систем и органов.

Основная цель работы – изучить особенности физического развития и эпигенетического статуса детей с различными типами развития – типичное и замедленное развитие, в условиях общей для всех участников окружающей среды, как физической, так и социальной, а учреждение, в данном случае детский дом, является как раз таким типом окружающей среды.

Участниками исследования были 69 детей (5-59 месяцев) из двух домов ребенка Санкт-Петербурга: 31 (19 мальчиков и 12 девочек) из дома ребенка традиционного типа и 38 (20 мальчиков и 18 девочек) из дома ребенка семейного типа. 28 детей были охарактеризованы как типично развивающиеся (TD) на основании медицинской документации, 27 детей – с задержкой развития или дети с особыми потребностями (SN), и 14 детей с диагностированным синдромом Дауна (DS).

Использовался клинико-анамнестический метод – были собраны данные из медицинских карт; были измерены антропометрические показатели (вес, рост, окружность головы и груди) детей, которые сравнивались со стандартными нормативными показателями, принятыми в РФ. Полногеномные профили метилирования ДНК в лимфоцитах периферической крови анализировались с использованием технологии микрочипов высокой плотности (Illumina Infinum HumanMethylation450K). Использовались методы анализа дифференциального метилирования между группами детей, а также методы геномно-функциональной аннотации.

Показатели физического развития всех детей в двух домах ребенка значительно ниже возрастных норм. С возрастом происходит нарастание отставания по показателям веса и роста у детей, динамика показателя веса зависит от веса ребенка при рождении: чем ниже вес при рождении, тем ниже вес ребенка при обследовании в старшем возрасте. Динамика показателей физического развития детей различна в зависимости от наличия или отсутствия у них органического поражения центральной нервной системы или генетического заболевания. 23,2% детей имели при рождении диагноз внутриутробной инфекции; 73,9% – диагноз «родовая травма»; 24,6% – «синдром абстиненции» (алкогольной, наркотической или никотиновой); 24,6% были недоношенными; 18,8% - синдром Дауна и 10,1% другое генетическое заболевание; 18,8% – пороки сердца; 11,6% - пороки развития мочеполовой системы и 29,0% – ортопедические пороки; 10,1% полную или частичную слепоту, различные нарушения зрения имели 46,4%; пороки ЦНС были у 10,1%, другие нарушения ЦНС типа энцефалопатии – у 37,7%. За время нахождения в доме ребенка 33,3% детей болели бронхитом или пневмонией и 84,1% – ОРВИ; 29,0% - аллергодерматит; 49,3% недостаточность питания и 17,4% недостаточность роста; умственная отсталость разной степени тяжести диагностирована у 27,5%; смешанные расстройства развития речи и языка у 20,3%; смешанные специфические расстройства психологического развития у 43,5%; 20,3% детей были оперированы в возрасте от рождения до 4-х лет от 1 до 5 раз.

Результаты исследования эпигенетических различий между группами типично развивающихся детей, с особыми потребностями и с синдромом Дауна показали, что оба атипичных паттерна развития сопровождаются значительным отклонением от нормы в эпигеноме, в частности, повышение метилирования ДНК в различных локусах всего генома. При этом анализ функциональной роли этих гиперметилованных генов, или генов с ожидаемо пониженной активностью показал, что у детей с синдромом Дауна такой гиперрегуляции подвержены, в первую очередь, биологические процессы, связанные с механизмами позитивной регуляции дифференциации и метаболизма клеток, а также с анатомическим развитием ряда органов, в первую очередь сердечнососудистой системы. У детей с задержкой развития наиболее подвержена эпигенетической дисрегуляции клеточная сигнальная система wnt/кадгерин – одна из систем, которая играет важную роль в развитии и функционировании ЦНС.

Таким образом, результаты исследования позволили получить данные о высокой степени вовлеченности эпигенетической дисрегуляции в проявлении атипичного развития детей, и указали на необходимость более детального изучения специфики эпигенетических изменений при различных нарушениях развития ребенка.

Работа выполнена при поддержке Правительства Российской Федерации, в рамках гранта для поддержки научных исследований, проводимых под руководством ведущих ученых No 14. Z50.31.0027.

Список литературы:

- Champagne, F. A. (2010). Epigenetic influence of social experiences across the lifespan. *Developmental Psychobiology*, 52, 299–311.
- Cole, S. W. (2014). Human Social Genomics. *PLoS Genetics*. doi: 10.1371 (2014)
- Essex, M. J., Boyce, W. T., Hertzman, C., Lam, L., Armstrong, J. M., Neumann, S. M. A., & Kobor, M. S. (2013). Epigenetic vestiges of early developmental adversity: Childhood stress exposure and DNA methylation in adolescence. *Child Development*, 58-75.

Letourneau, A., Santoni, F. A., Bonilla, X., Sailani, M. R., Gonzalez, D., Kind, J., . . . Antonarakis, S. E. (2014). Domains of genome-wide gene expression dysregulation in Down's syndrome. *Nature*, *508*(7496), 345-350. doi: doi: 10.1038/nature13200.

McGowan, P. O., Sasaki, A., D'Alessio, A. C., Dymov, S., Labonte, B., Szyf, M., . . . Meaney, M. J. (2009). Epigenetic regulation of the glucocorticoid receptor in human brain associates with childhood abuse. *Nature Neuroscience*, *12*, 342-348.

Meaney, M. J., & Szyf, M. (2005). Environmental programming of stress responses through DNA methylation: life at the interface between a dynamic environment and a fixed genome. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, *7*(2), 103-123.

Mudge, J., Miller, N. A., Khrebtukova, I., Lindquist, I. E., May, G. D., & Huntley, J. J. (2008). Genomic convergence analysis of schizophrenia: mRNA sequencing reveals altered synaptic vesicular transport in post-mortem cerebellum. *PLoS One*, *3*, e3625.

Murgatroyd, C., Patchev, A. V., Wu, Y., Micale, V., Bockmühl, Y., Fischer, D., . . . Spengler, D. (2009). Dynamic DNA methylation programs persistent adverse effects of early-life stress. *Nature Neuroscience*, *12*, 1559--1566.

Numata, S., Ye, T., Hyde, T. M., Guitart-Navarro, X., Tao, R., Wininger, M., & al., e. (2012). DNA methylation signatures in development and aging of the human prefrontal cortex. *Am J Hum Genet*, *90*(2), 260-272.

Schneider, B. G., Mera, R., Piazuelo, M. B., Bravo, J. C., Zabaleta, J., Delgado, A. G., & al., e. (2015). DNA Methylation Predicts Progression of Human Gastric Lesions. *Cancer Epidemiol Biomarkers & Prevention*, pii: cebp.0388.2015.

Suderman, M., Borghol, N., Pappas, J. J., Pinto Pereira, S. M., Pembrey, M., Hertzman, C., . . . Szyf, M. (2014). Childhood abuse is associated with methylation of multiple loci in adult DNA. *BMC Medical Genomics*, *7*(13), doi:10.1186/1755-8794-1187-1113.

Szyf, M. (2013). DNA methylation, behavior and early life adversity. *Journal of Genetics and Genomics*, *40*, 331-338.

van Otterdijk, S. D., Mathers, J. C., & Strathdee, G. (2013). Do age-related changes in DNA methylation play a role in the development of age-related diseases? *Biochemical Society Transactions*, *41*(3), 803-807.

Zhang, Z., & Zhang, R. (2015). Epigenetics in autoimmune diseases: Pathogenesis and prospects for therapy. *Autoimmunity Reviews*, *14*(10), 854-863.

Организация образовательной деятельности дошкольников на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, сотрудничества всех участников образовательных отношений

Одинцова Галина Анатольевна

МДОУ «Детский сад
«Солнышко» общеразвивающего
вида р.п.В.Синячиха
Алапаевского района
Свердловской области

Ключевые слова:

модель образовательной деятельности дошкольников, сотрудничество детей и взрослых

Аннотация: Целью статьи является представление опыта работы по социокультурному развитию детей на основе сотрудничества детей, родителей и педагогов в дошкольной образовательной организации. Описывается модель образовательной деятельности, включающая целевой, методологический, содержательный, технологический, итоговый блоки, раскрываются формы и методы организации совместной деятельности детей и взрослых. Дошкольное образование претерпевает существенные изменения, подобных которым не было с момента появления детских садов в России. Актуальными являются вопросы организации образовательной деятельности воспитанников в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Стандарт вводит новое понятие, определяющее особенности образовательных отношений: сотрудничество, совместный труд взрослого и ребенка, взрослых и детей. Само понятие обозначает равенство позиций, обусловленное возрастными и индивидуальными возможностями и реализованное в совместной деятельности. С позиции сотрудничества взрослый вводит ребенка в мир социокультурных ценностей, раскрывая в совместной практической деятельности их смысл и значение. Организация образовательного процесса на основе сотрудничества детей и взрослых позволяет реализовать на практике идеи «педагогика достоинства» как идеологии современного образования [1]. Практическая деятельность педагогического коллектива МДОУ «Детский сад «Солнышко», являющегося базовой площадкой ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования», выстраивается по модели, разработанной коллективом ДОО. В качестве целевых ориентиров модели выступают требования ФГОС о сотрудничестве всех участников образовательных отношений: педагогов, детей, родителей, представителей общественности – в социокультурном развитии детей через их приобщение к традициям семьи, общества и государства. Закрепляется отношение к ребенку как к ценности, объединяющей семью и образовательную организацию, и как к субъекту, самоопределяющемуся в мире культуры при поддержке педагогов и родителей. Соответственно сформулированным целевым ориентирам выстраиваются задачи участников образовательной деятельности. Ребенок, являясь активным участником образовательных отношений, вместе с педагогом определяет направление совместной образовательной деятельности, осуществляет выбор партнеров по деятельности, игрового и дидактического материала, имеющегося в группе, места и времени деятельности, ее содержания. Педагог как ключевая фигура образовательной деятельности обеспечивает организацию взаимодействия всех сторон образовательной деятельности, создает для этого условия в группе. Задача педагога - обеспечить активное участие ребенка в образовательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей его развития, его возможностей, интересов, способностей, гендерной принадлежности. Педагог является помощником родителей в воспитании их ребенка, способствуя развитию их педагогической компетентности, ориентации в современной образовательной политике, сохранению семейных ценностей и традиций. Кроме того, педагог выступает для детей и их родителей носителем социокультурных ценностей. Родители при сотрудничестве с педагогом определяют направления образовательной деятельности ребенка в детском саду, возможные формы собственного активного участия в ней, оказывают поддержку педагогу в его деятельности, осознанно относятся к задачам образовательной деятельности, осуществляемой в детском саду. В нашей модели особое внимание уделяется активности родителей-мужчин, тесное сотрудничество с которыми способствует формированию гендерных представлений воспитанников. Методологический блок модели связан с выбором в качестве ведущего аксиологического подхода, что обеспечивает

продуктивное сотрудничество семьи и ДОО в социокультурном развитии детей на основе базовых национальных ценностей в соответствии с требованиями ФГОС. Содержательный блок модели включает в себя: - рабочую программу образовательной деятельности, формируемую участниками образовательных отношений; - организацию развивающей предметно-пространственной среды, открывающую возможность для совместной деятельности детей, педагогов, родителей; - содержание совместной образовательной деятельности педагога и воспитанников группы (непрерывная образовательная деятельность, совместная деятельность во время режимных моментов, на прогулке, в разные временные отрезки пребывания ребенка в детском саду); - содержание самостоятельной деятельности детей с учетом развития их личностного, творческого потенциала и двигательной активности; - содержание совместной деятельности детей и родителей под руководством педагога. Технологический блок модели включает принципы, методы, средства, организации образовательной деятельности детей в сотрудничестве с педагогами и родителями. Для организации образовательной деятельности на основе сотрудничества педагоги применяют как традиционные, общепедагогические методы (наглядные – папки-передвижки, информационные стенды для родителей, словесные – беседы, консультации, практические – совместные праздники, экскурсии, прогулки и др.), так и современные, основанные на информационно-коммуникационных технологиях, проектной деятельности детей и взрослых. К ним относятся: сайт детского сада и мини-сайты групп, краудсорсинговая платформа детского сада, где родители и педагоги могут обмениваться мнениями, высказывать свои предложения по вопросам воспитания и развития детей. Особенный интерес вызывают у детей и взрослых детские мастер-классы: дети выступают в роли ведущих, показывая и рассказывая взрослым, как можно осваивать образовательную программу с помощью современного оборудования (например, изучать правила дорожного движения в играх с мини-роботом «Умная пчела» и с использованием интерактивного пола; узнать, почему комар кусается благодаря электронному микроскопу; с помощью LEGO построить действующую модель парка отдыха или музей военной техники и пр.) Такие мастер-классы проводятся в дни открытых дверей, открытых мероприятий, во время летнего оздоровительного отдыха. В МДОУ применяются разнообразные формы организации совместных дел семьи и образовательной организации: коллективное участие в спортивных праздниках («Лыжня России», «Мама, папа, я – спортивная семья», «Безопасное колесо» и др.), творческих конкурсах (фестиваль детского творчества, конкурсы детского творчества), походы выходного дня, совместные акции, конкурсы и выставки семейного творчества, чаепития, праздники в детском саду с активным участием родителей и т.д. Итоговый блок включает результаты работы по социокультурному развитию детей в условиях сотрудничества детей, родителей и педагогов. Разработка и внедрение данной модели способствовали систематизации деятельности педагогов МДОУ по реализации требований ФГОС о сотрудничестве субъектов образовательной деятельности. Применение на практике разнообразных форм и методов сотрудничества детей и взрослых способствовало развитию активности, инициативности воспитанников, их личностного и творческого потенциала. Понимание целей, задач, содержательного наполнения образовательной деятельности взрослыми участниками образовательных отношений привело к четкому осознанию своих функций в коллективном взаимодействии, способности планирования индивидуальных маршрутов развития детей в соответствии с их возможностями и особенностями и с учетом интересов семьи, детского сада и общества.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г., 2014. Педагогика достоинства: идеология дошкольного и дополнительного образования // Образовательная политика. № 3 (65), 2-4 с.
2. http://www.firo.ru/?page_id=11003: Приказ № 1155 от 17.10.2013 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», п.2.1.
3. <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/46976.php#.UgNt3UnpKVM.facebook> Янушкявичене О.Л. Базовые основания личности человека как фактор духовно-нравственного воспитания. Апрель, 2015.

Развитие детского художественного творчества посредством русской народной тряпичной игрушки

Онучина Татьяна Владимировна

МБДОУ "Детский сад № 5
"Семицветик", г.Протвино

Ключевые слова:

детское художественное творчество, русская тряпичная игрушка

Целью данной статьи является распространение опыта использования русской народной тряпичной куклы как средства развития художественного творчества детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности.

Современные тенденции социального развития общества ставят перед образованием новые задачи. И одной из них является создание среды для проявления и развития способностей каждого ребенка, стимулирования и выявления его потенциала. Так как ни компьютеризация, ни совершенное знание нескольких языков, а особый – более свободный, более интеллектуальный и креативный образ мышления, творчество будут являться залогом социального успеха каждого, а значит, залогом процветания нации.

Самым сензитивным периодом для развития способностей является дошкольное детство. Для ребенка этого возраста характерна усиленная познавательная активность, потребность в умственной нагрузке. Продуктивная деятельность, которая является одним из действенных средств эстетического развития, стоит на позициях развивающего обучения, помогает ребенку осваивать духовный и материальный мир, создавая новый для него продукт. Именно в продуктивной деятельности выявляются и реализуются творческие способности детей дошкольного возраста, основываясь на личностных переживаниях и начальном социальном опыте, происходит формирование творческой личности.

Народное творчество, русская народная тряпичная игрушка, в которых из поколения в поколение переходят традиции ремесла и искусство игрушки, передаются народные представления о жизни, труде, красоте, связывают детей с опытом прошлого, с творчеством коллектива, с местной традицией, с национальной культурой. Условность образа, нацеленность на типическое, красочность и декоративность, выраженность эмоционального настроения, - эти качества народного декоративно-прикладного искусства присущи и детскому творчеству.

Для решения задачи развития детского художественного творчества нами была организована образовательная деятельность по теме: «Ознакомление с историей русской народной игрушки. Куклы из бабушкиного сундука». Для реализации этой деятельности нами использовались игровые технологии, проблемные ситуации, проектная деятельность, посещение краеведческого музея, театрализованные инсценировки, досуги и т.д.

Непосредственная образовательная деятельность проводилась по подгруппам (6-8) детей, что, в условиях специализированного помещения, позволяет систематически и последовательно решать задачи дифференцированного, индивидуального подхода. Подгруппы составлялись на основе уровня владения навыками работы с иглой и ножницами и в соответствии с целями определенного занятия. При необходимости имелась возможность проводить работу с одним, конкретно взятым ребенком. Задания для детей подбирались с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей

На наших занятиях мы большое внимание уделяли работе с тканью и иглой.

Работа с тканью способствует развитию креативных способностей, работа с иглой способствует развитию сенсомоторики: согласованности в работе глаз и рук, совершенствованию координации движения, гибкости, точности выполнения действий. Непосредственная образовательная деятельность была организована с учетом интеграции различных

образовательных областей, видов деятельности воспитанников и видов народного творчества (песенное, игровое, малые фольклорные формы). Дети с удовольствием включаются «в придумки», сочиняют загадки.

В основном, мы использовали коллективные формы работы, так как детей радует совместная деятельность по созданию одной общей композиции, особую радость доставляет общий результат, который в этом случае всегда богаче по содержанию, производит более яркое впечатление, чем индивидуально выполненная работа. В процессе коллективных занятий создаются благоприятные условия для общения детей друг с другом и с педагогом, а по завершении работы дети радуются совместной деятельности - одни и те же чувства объединяют их. Поделки, которые делали дети на предыдущих занятиях, являются тематически дополняющими друг друга, что позволяет объединять их в единую, богатую по замыслу, композицию; помогают в процессе дальнейшей деятельности.

В процессе работы над проектом «В некотором царстве, в некотором государстве...», дошкольники познакомились с основами проектной деятельности: погружение в проблему (подбор и изучение материалов по теме); планирование деятельности (определение этапов выполнения проекта); осуществление задуманного (изготовление проекта); оценка и презентация проекта (оформление выставки). Мы читали русские народные и литературные сказки (По щучьему велению, Конек-горбунок и др.), рассматривали иллюстрации дворцов и костюмов знатных людей, исторические фотографии и зарисовки, создавали собственные эскизы. В работе на этом этапе нам помогали родители и воспитатели.

Итогом нашей работы стали поделки «На золотом крыльце сидели», «Царевна — лебедь», «Золотая рыбка», «Петушок — Золотой гребешок» Работы наших воспитанников принимали участие в городских, областных, региональных всероссийских конкурсах детского творчества

На основе диагностических методик, разработанных Т.С.Комаровой, Е.К.Ривинной, О.А.Соломенниковой, мы определили критерии сформированности знаний, диагностические задания и вопросы детям, характеристику уровней знаний, критерии оценки. По итогам диагностики мы видим, увеличение количества детей с высоким уровнем сформированности знаний на 15 %

Профессиональное и творческое мастерство педагога, создание педагогом атмосферы взаимопонимания, "психологического комфорта", эмоциональной поддержки, ситуации успеха, поощрения детей, даже за незначительную творческую находку, совместный творческий поиск. Эти "внешние" условия способствуют формированию "внутренних" условий для эффективного развития творческих способностей: внутренняя раскованность ребенка, самостоятельность и активность самого ребенка в продуктивных видах деятельности, способность к необычным сочетаниям из обычных элементов.

Таким образом, простейшие текстильные игрушки - тряпичные куклы - связующее звено между прошлым, настоящим и будущим, живое средство общения и приобщения дошкольников к народному культурному и историческому опыту. Эти маленькие игрушки, а через них обширнейший пласт народного творчества, на наш взгляд несомненно, способствуют амплификации (обогащению) детского развития, позволяют создавать благоприятную социальную ситуацию развития каждого ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, его всестороннего личностного, морально-нравственного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей.

Список литературы:

1. *Верaksa Н.Е., Верaksa А.Н.* Зарубежные психологи о развитии ребенка-дошкольника. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. -М.: Мозаика-Синтез, 2006.-144с.
2. *Возвращение к истокам: Народное искусство и детское творчество: Учеб.-метод. Пособие / Под ред. Т.Я. Шпикаловой, Г.А. Поровской.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.- 272с.: ил.- (Воспитание и доп. образование детей).*

3. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк. Кн. для учителя. 3-е изд.-М., 1991.-230с.
4. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии, -С.-Петербург: Издательство "Союз", 2006.-226с.
5. *Дайн Г.Л.* Русская народная игрушка. - М.: Легкая и пищевая промышленность, 1981.- 192с.: ил.
6. *Князева О.Л., Маханева М.Д.* Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учебно-методическое пособие. - 2-е изд., перераб. и доп. - СПб: Детство-Пресс, 2004.- 304с.:ил.
7. *Комарова Т.С.* Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов. -М.: Мозаика-Синтез, 2006.-128с.: цв. вкл.
8. *Кравцов Н.И., Лазутин С.Г.* Русское устное народное творчество: Учебник для фил. спец. ун-тов. - 2-е изд., испр. и доп.-М.: Высш. шк., 1983.-448с.: ил.
9. *Некрасова М.А.* Народное искусство как часть культуры. -М.,1983
10. *Савенков А.* Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании.// Дошкольное воспитание. Вып. 12/Под. ред. , 2005.-N 12; 2006.-NN 1,4
11. *Теплов Б.М.* «Способности и одаренность» Ученые записки ГНИИ психологии, т. II, Москва, 1941.

Упражнения практической жизни

Палкина Татьяна Валерьевна

г. Каменск-Уральский, частная
Монтессори-школа "Бином"

Ключевые слова:

среда, упражнения, практика, воспитание и образование

Аннотация: Целью статьи является рассмотрение вопроса влияния упражнений практической жизни на формирование личности ребенка

Известно, что в каждом обществе, от самых примитивных до современных, есть ежедневные ритуалы и социальные привычки: приветствия, манеры еды, манера одеваться и взаимодействовать с окружающей средой. Они и определяют разницу между различными культурами и устанавливают особое поведение.

В каждой культуре упражнения практической жизни имеют свои отличия, например, использование специальных инструментов (в Японии едят палочками). Многие отличия связаны с привычками и ритуалами. Даже в большом сообществе есть различия между группами. Эти упражнения необходимы, чтобы установить, поддержать или восстановить среду, социальные отношения.

Когда мы размышляем об упражнениях практической жизни с детьми, то мы помним, что с самого начала, с самого рождения, ребенок связан с этими упражнениями. Сначала эти упражнения выполняются кем-то для него, а также, ребенок наблюдает других членов семьи или других детей в группе, и он может увидеть очень много разных ежедневных дел. Он впитывает эту деятельность как способ жизни семьи. Таким образом, она становится частью жизни ребенка.

Все мы часто наблюдаем за детьми и видим, как им интересно протирать стол тряпочкой или мыть пол шваброй. Дети дошкольного возраста (особенно дети до 3 лет) тянутся к выполнению работы связанной с уходом за окружающей средой, за собой, за другими людьми. Такие занятия в среде Монтессори-педагогов называются упражнениями практической жизни и к ним относятся: уборка, стирка, приготовление пищи, мытье посуды, уход за растениями и многое другое.

Мы должны понимать, что если мама готовит, а папа чинит автомобиль, то ребенок может запечатлеть эту деятельность, как гендерную принадлежность. Раньше во многих культурах четко распределялись занятия. Сейчас идет смещение и другое поведение взрослых и, когда ребенок начинает ходить, у него уже есть сложившиеся идеи, как что делать.

Как только ребенок начал ходить, простого наблюдения за работой взрослых его не удовлетворяют. Ему нужен опыт активного взаимодействия со средой. Ходьба является большим скачком в развитии, так как освобождаются руки. И мы должны поддерживать эту потребность работать руками. Педагогам, родителям необходимо создать для малыша такую среду, чтобы со временем ребенок мог делать все больше и больше самостоятельно.

Каждый ребенок хочет стать человеком своего времени и места, это обусловлено его природой. Ребенок изначально мотивирован на функциональную независимость, поэтому от упражнения практической жизни, которые делаются для него, затем - вместе с ним, необходимо вовремя перейти на новый уровень выполнения упражнений - полностью самостоятельно. Единственным препятствием на данном пути может стать взрослый, не поддерживающий самостоятельность ребенка в уходе за собой и окружающей средой. Отсутствие возможности самостоятельно выполнять простые упражнения практической жизни ведет к торможению в развитии и различным психическим отклонениям.

Когда ребенок приходит в группу Монтессори-школы, работающей по АМІ-стандарту, то те упражнения практической жизни, которые он видит в группе – он видит не первый раз. Это помогает ему быстрее адаптироваться к условиям школы, а «душевный» показ упражнений мотивирует ребенка на дальнейшее взаимодействие со средой, стимулирует самостоятельность и независимость, малыш чувствует себя в безопасности, потому что он может участвовать в жизни вокруг и реализовать потребность быть успешным (что благоприятно сказывается на уверенности в себе в будущем).

Общие характеристики упражнений практической жизни:

- * Поскольку имеют отношение к реальной жизни, и являются источником взаимодействия с реальными предметами среды, то они дают прочную базу реальности, то есть знания о мире, какой он есть.
- * Детям нравятся упражнения, так как они имеют реальную, четкую цель.
- * Дают возможность тренировать разумные движения, движения с какой-то конкретной целью, задачей.
- * Мы не изображаем, а делаем на самом деле.
- * Дают возможность развивать и оттачивать и крупную, и мелкую моторику.
- * Дают множество сенсорных ощущений (жидкости, фактуры и так далее).
- * Основаны на порядке и последовательности разных движений и действий (Внешний порядок формирует внутренний порядок).
- * Сотрудничество. Дети любят сотрудничать с родителями и с учителем в среде. Это позволяет совершенствовать движения и делать их самостоятельно. Взрослый должен сотрудничать с ребенком до тех пор, пока ему это требуется.
- * Очень сильно поддерживают развитие речи: уточнение и расширение словаря, использование прилагательных, наречий, глаголов. Помогают развитию вербальных и социальных навыков.
- * Дают возможность повторения. Когда показываем презентацию, не забываем про повторения: «Теперь ты можешь это сделать»! Совершенствование маленьких действий, которые позволяют выполнить все упражнение.
- * Развивают концентрацию. В этом помогают точки интереса. Концентрация ведет к внутренней сосредоточенности и затем к тому, что Монтессори называет «Нормализацией».
- * Помогают интегрировать интеллект, движение и волю. Они начинают работать вместе. Когда знакомим с реальными предметами, мы даем знания, а последовательность шагов для достижения цели заставляет ребенка думать. Реальный результат помогает ребенку понять «Я этого хочу». А это начало проявления воли - «Хочу результат» и он должен проявить волю, совершить усилия и направить их на определенный результат. Когда ребенок действует целенаправленно, то происходит интеграция воли и мышления.

С помощью упражнений практической жизни мы не только обеспечиваем детей занятиями, выполняя которые они довольны, но и способствуем развитию координации их движений, их эго, личной безопасности и самооценки. Эта важная информация впитывается развивающимся человеком, и она будет служить поддержкой для него во всей дальнейшей деятельности: «Я могу, я способен, я ценен, мое участие необходимо людям, с которыми я живу, моя работа важна для остальных и я могу изменять мир вокруг меня с помощью своей работы».

Список литературы:

1. *Сильвана Кватрокки Монтанаро*, «Понимание человека: важность первых трех лет жизни»

2. *Выготский, Л. С.* 2010 г. Педология и психотехника // Культурно-историческая психология.
3. *Монтессори, М.* 2012 г. «Дом ребенка»
4. *Монтессори, М.* 1932 г. «Образование и мир»
5. *Анджелина Лиллард, Николь Ельз-Квест.* Статья из журнала SCIENCE, VOL 313, 29.09.2006

Взаимодействие дошкольной образовательной организации с организациями социальной сферы как фактор развития дополнительных образовательных услуг

Письменная Ирина Александровна,
Таймасукова Сафият Хотовна

МБДОУ № 162, г. Краснодар

Ключевые слова:

дополнительные образовательные услуги, организации социальной сферы

Аннотация: Целью статьи является раскрытие модели взаимодействия дошкольной образовательной организации с организациями социальной сферы и семьями воспитанников, ориентированной на потребности общества и семьи, предоставляющей разнообразный спектр образовательных услуг с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

Целью проекта является развитие дополнительных образовательных услуг, повышение педагогической компетентности педагогов ДОО, родителей (законных представителей) воспитанников с помощью сетевого взаимодействия.

В современном детском саду деятельность дошкольников должна быть максимально разнообразной, нацеленной на раскрытие собственного потенциала каждого ребёнка. В связи с этим наряду с основным спектром образовательных услуг огромное значение приобретают дополнительные образовательные услуги. Повышаются социальные запросы родителей воспитанников, которые многим семьям трудно реализовать за пределами детского сада из-за целого ряда объективных факторов.

Проанализировав результаты анкетирования, мы почувствовали необходимость удовлетворения потребности родителей воспитанников в предоставлении дополнительных образовательных услуг на базе детского сада, таким образом компенсируя недостаток объёма образовательных ресурсов в семье.

Проведя предварительные исследования совместно со специалистами Краснодарского научно-методического центра, мы пришли к выводу, что успешность развития дополнительного образования дошкольников состоит в создании модели социального партнерства, построенной на постановке и достижении общих целей и признании ответственности сторон за результат.

Цель проекта: обеспечить разнообразие дополнительных образовательных услуг, отвечающих социальному запросу родителей.

Для достижения этой цели необходимо решить одну из важных **задач** – объединить образовательную, культурную и духовную сферы в мероприятиях, проводимых на базе детского сада, вовлечь родителей воспитанников в образовательный процесс для того, чтобы они стали его непосредственными участниками. Таким образом необходимо сформировать модель взаимодействия дошкольной образовательной организации с организациями социальной сферы и семьями воспитанников.

Основные идеи инновации состоят в **способах и методах** реализации проекта:

- сетевое взаимодействие с помощью соответствующего программного обеспечения;
- применение информационно-коммуникационных технологий;
- применение игровых педагогических технологий;
- наблюдение, сравнение;
- моделирование;

- метод массового сбора информации;
- статистический метод обработки информации.

Длительность реализации проекта 3 года. Этапы реализации проекта.

1 этап: Организационно-аналитический:

1. Изучение социального запроса с помощью метода массового сбора информации.
2. Разработка соответствующего запросу методического сопровождения для реализации дополнительных образовательных услуг.
3. Оформление пакета документов для их реализации. Заключение договоров о сотрудничестве с организациями социальной сферы.
4. Формирование предварительных расчётов по кадровому, экономическому, материально-техническому обеспечению деятельности организации.

2 этап: Реализация программы проекта

Первый год реализации проекта:

На этом этапе мы внедрили авторскую программу обучения дошкольников английскому языку «Welcome to the Fairy Land» И.А.Письменской.

Многие родители проявляют большую заинтересованность в результатах обучения своих детей английскому языку. Для того чтобы родители могли лучше узнать о том, какие цели в обучении иностранному языку могут быть реализованы в старшем дошкольном возрасте, два раза в месяц издается журнал для родителей «Занимательный английский». Журнал является помощником для родителей при проведении дома артикуляционной гимнастики и повторении ранее изученного лексического материала.

Внедрение модифицированной программы развития вокально-хореографических способностей дошкольников «Русский хоровод», И.А.Дейнега, основывается на взаимодействии с семьей и общественными организациями.

Раздел программы «Русский хоровод» «Нотки православия в детском саду» реализуется при сотрудничестве с представителями Православного храма Рождества Христова.

Сотрудники «Центра культуры и досуга» посёлка Лорис принимают активное участие в совместных выступлениях, знакомят детей с кубанскими и русскими народными песнями и музыкальными инструментами.

Реализация модифицированной программы художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста «Радуга в ладошке», Л.А.Письменной, предполагает внедрение в практику дошкольного художественного образования методы развития детской одаренности путем реализации регионального компонента. Результаты деятельности воспитанников отображаются с помощью организации выставок: тематических, персональных, коллективных, виртуальных, интерактивных. Динамика развития техники рисования прослеживается в портфолио «Юный художник».

Использование сетевого взаимодействия, сегодня становится современной инновационной технологией, которая позволяет образовательной организации динамично развиваться.

Календарь Google – один из самых интересных сервисов Google, который позволяет планировать совместную деятельность и успешно выполнять намеченное.

Творческой группой педагогов ДОО широко используются следующие формы деятельности: виртуальная конференция, семейные проекты, опросы, обсуждение вопросов воспитания и

обучения в чате, виртуальная переписка, фотогалерея.

Программное обеспечение - программа «Skype» позволяет совершать передачу информации через Интернет в режиме видеосвязи, её использование позволяет приглашать для проведения консультаций воспитателей семейных групп, родителей воспитанников в любое удобное для них время.

В 2015 году дошкольная образовательная организация приняла участие в семинаре-практикуме "Роль сетевого взаимодействия: сельская местность - город - край", представив материалы из опыта работы, отражающие успешность развития дополнительных образовательных услуг на базе детского сада, расположенного в сельской местности. Были освещены вопросы создания модели социального партнерства.

Второй год реализации проекта предполагает:

1. Расширение спектра услуг и вовлечение специалистов организаций социальной сферы в процесс реализации дополнительных образовательных услуг на базе ДОО.
2. Использование дистанционных образовательных технологий.
3. Создание сетевой службы методической поддержки с помощью программы «Skype».

Третий год реализации проекта предполагает:

1. Внедрение программ, ориентированных на детей с ограниченными возможностями здоровья и детей не посещающих ДОО (дистанционное обучение, гувернерская служба).
2. Расширение социокультурного пространства при взаимодействии с организациями социальной сферы (проведение окружных фестивалей «Юный художник», «Голоса Кубани»).

3 этап - обобщающий:

Проведение статистической обработки полученных данных и соотнесение результата проекта с поставленной целью.

Подводя первые итоги работы, мы установили: охват воспитанников дополнительными образовательными услугами повысился на 23%, что составило 55% воспитанников дошкольного возраста.

Представители организаций социальной сферы и родители воспитанников заинтересованы в дальнейшем взаимодействии.

Дополнительные образовательные услуги способствуют формированию смыслового социокультурного стержня подрастающей личности, ключевой характеристикой которого является познание через творчество, игру, исследовательскую активность.

Список литературы:

- Буйлова Л. Н. Актуализация роли дополнительного образования детей в современной образовательной политике РФ // Актуальные задачи педагога. - Чита, 2011.
- Бутенко Н.В. Педагогические принципы художественно-эстетического развития детей в период детства, отражающие идеи дошкольного образования // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2 (39). – С. 16–19.
- Трубайчук Л.В. Творческое образовательное пространство дошкольного учреждения как средство развития одаренности детей дошкольного возраста. Текст: методическое пособие. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. – С. 71.
- Якушкина М.С. Условия взаимодействия социокультурных институтов как способа создания воспитательного пространства // Вестник Университета Российской Академии Образования. – М., 2007, № 2.

Организация инклюзивного образования в условиях ДОУ

Садретдинова Эльвира Азамовна,
Сабирова Гельназ Мамлемзановна,
Каюмова Эльмира Рузбековна

МБДОУ №113, г.Казань

Ключевые слова:

инклюзивное образование, коррекция, дефект, ФГОСТ, социум, «особенные дети».

Аннотация:

Цель работы заключается в описании проблемы инклюзивного образования в МБДОУ №113, рассматриваются возможные пути решения данной проблемы. Путем рассуждений и результатов исследований определен комплекс действий и мер, направленных на обеспечение и развитие инклюзивного образования в условиях детского сада.

Введение:

Сегодня термин «инклюзивное образование» мы слышим все чаще. Инклюзивное образование в педагогической практике актуальная тема. Инклюзивное образование как педагогическая система, в которой соединяются специальное и общее образование с целью создания благоприятных условий в преодолении у детей социальных последствий, генетических и биологических дефектов развития была обоснована уже в 30м году Л.С.Выготским. «Инклюзивное» образование- это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведется тем способом, который наиболее подходит этому ребенку. Это гибкая система, где учитывают потребности всех детей, не только с проблемами развития, но иразных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Система обучения подстраивается под ребенка, а не ребенок под систему. Преимущества получают все дети, а не какие-то особые группы, часто используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания, дети с особенностями могут находиться в группе полное время или частично, обучаясь с поддержкой и по индивидуальному плану. В основе инклюзивного образования лежит идеология, в котором исключается любая дискриминация ребенка, который имеет особенности в развитии, и для него создаются особые условия. В процессе внедрения инклюзивного образования, «особенные дети» получают возможность коррекционно-медицинской помощи, родители данных детей так же могут рассчитывать на консультативную помощь. Данное образование по собой подразумевает, что эти дети получают право жить полноценной жизнью: у них появляется возможность общаться со сверстниками, не ездить далеко в коррекционные центры, но и самое главное, данных детей социум уже будет готов воспринимать такими какие они есть. Хотя я в системе дошкольного образования с 1998 года, с проблемой инклюзивного образования столкнулась впервые в 2014 году. В наш детский сад поступил ребенок с ОВЗ. У ребенка синдромальная форма МВНР, синдром Гольденхара. В ходе работы выяснилось, что мы совсем не готовы к решению педагогических задач в данных обстоятельствах, и возникла необходимость поиска путей его решения. Изучив много литературы, мы выяснили одно: хотя и с каждым годом количество детей с особыми образовательными потребностями увеличивается, много говорится об инклюзивном образовании, а на практике нет пособий для специалистов, и педагоги сталкиваясь с данной ситуацией, должны потратить немало усилий, чтобы изучить литературу и не всегда находят хорошие подходы, чтобы оказать раннюю коррекционную помощь детям с особыми педагогическими потребностями, помочь в социализации в сообществе сверстников, социуме в целом.

Цель:

Главная наша цель была в том, чтобы создать благоприятные условия для комфортного

пребывания ребенка с ОВЗ с остальными детьми в одном коллективе (в группе сверстников). Была создана инклюзивная группа. Ее основной целью являлась социализация и интеграция в широком аспекте понимания детей с ОВЗ в обществе. При этом одной из основных задач была создать устойчивую, развивающуюся, эффективно действующую систему психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в нашем учреждении.

Результат:

Мы выбрали индивидуальные и коллективные формы работы с детьми по основным образовательным областям рабочей учебной программы, самостоятельно разрабатываемой участниками образовательного процесса. Образовательная деятельность проходит на основе партнерских взаимоотношений с детьми, где гармонично сочетаются развивающие и коррекционные подходы в обучении. Оказывая раннюю коррекционную помощь ребенку с особыми педагогическими потребностями, мы стали замечать, что данный ребенок потихоньку социализируется в сообществе сверстников, в социуме в целом. На сегодняшний день, дети живут общим коллективом, вместе, не делая различий между теми, кто «может» все, что положено по возрасту, и теми, кто «не все может». Для наших детей опыт совместной деятельности с «особенным» ребенком формирует активную жизненную позицию, способствует проявлению таких черт характера как доброжелательность, великодушие, человеколюбие. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья начал раскрыться, открывать себя для себя и для других. Ребенок повторяет за своими сверстниками все их действия, старается быть похожим на них. На всех этапах инклюзивного образования сопровождение обеспечивает положительное эмоциональное самочувствие воспитанников, положительную динамику в развитии и положительные учебные достижения, способствует развитию взаимодействия детей.

Принципы работы:

Индивидуальный подход – только при индивидуальном подходе можно достичь какого – либо результата, разрабатывается индивидуальный планы работы с данным ребенком, в котором используются все оптимальные формы, методы, приемы и средства обучения и воспитания с учетом индивидуальных потребностей данного ребенка. Толерантность (понимание инвалидности) – учитываются равные права и равные возможности для всех членов общества. Это означает, что ребенок с особыми образовательными потребностями имеет возможность обучаться среди нормально развивающихся сверстников. В этих условиях у детей с особенностями психофизического развития формируется социальная компетентность, навыки общения с окружающими, преодолевается социальная изоляция, расширяются возможности произвольного взаимодействия со сверстниками. У тех и у других формируется определенная степень социальной зрелости и понимания факта, что ребенок с ОВЗ не хуже и не лучше других – он такой же, как все. Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников – создание оптимальных условий для взаимодействия всех воспитанников группы и их родителей. Тесное сотрудничество с родителями воспитанников (партнерское взаимодействие)– установление доверительных отношений с родителями ребенка. Оказание им поддержки, консультирование по вопросам воспитания и обучения особенного ребенка. Междисциплинарный подход- вся развивающая среда в нашей группе направлена на развитие обычных детей и на коррекцию и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. В группе детского сада имеются разнообразные зоны и уголки. Вариативность развивающей среды ДОО позволяет решать разнообразные вопросы общеразвивающего и коррекционно-педагогического процессов.

Заключение:

Таким образом, на примере нашего детского сада, перечислены и кратко охарактеризованы некоторые преимущества дошкольных учреждений комбинированного вида в осуществлении процесса внедрения инклюзивного образования в отечественную систему образования. Педагоги должны понимать, что между детьми не должны быть разграничений по здоровью, XXI век – это век высоких технологий, в котором была реализована доступная среда. Педагоги как люди, которые принимают участие в создании нашего будущего, как никто другой должны понимать проблему данных детей, уважать и признать их права на дошкольное образование, хотеть и быть готовыми включить их в детское сообщество, и не позволять спрятать этих детей за стенами специального учреждения или оставлять дома, стоящими у окна и наблюдающими за

сверстниками.

Список литературы:

1. *Алехина С. В.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. - 2011. - N 1. -С. 83-92
2. *Бутенко В. Н.* Межличностные отношения детей в инклюзивных группах детского сада / В. Н. Бутенко. - (Психология формирования личности) // Психология обучения. - 2010. -N 10. -С. 46-56.
3. *Кутепова Е. Н.* Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики / Е. Н. Кутепова // Психологическая наука и образование. - 2011. - N 1. -С. 103-112.

Здоровьесберегающие технологии как ресурс повышения качества образования по развитию музыкальных, творческих способностей дошкольников

Садртдинова Эльвира Рашитовна

МАДОУ №43, г. Сухой Лог

Ключевые слова:

здоровьесберегающие технологии, здоровье дошкольника, образовательные технологии, система музыкально-оздоровительной работы, музыкальное развитие, педагогическая деятельность.

Аннотация: Целью статьи является представление системы музыкально-оздоровительной работы в условиях ДОУ, раскрывающая виды здоровьесберегающих технологий, возможности их применения.

Качество дошкольного образования определяется Федеральным государственным образовательным стандартом[1] как «...возможность освоения ребенком Программы на разных этапах её реализации» с учётом индивидуальных способностей и образовательными потребностями дошкольников, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья. Практика показывает - у многих современных дошкольников имеются те или иные патологии здоровья. По данным медицинской статистики по России, количество здоровых детей снижается, увеличивается число детей, имеющих хронические заболевания, часто и длительно болеющих, в среднем на каждого дошкольника приходится не менее двух заболеваний в год. Об этом свидетельствуют результаты анализа состояния здоровья воспитанников и в нашем дошкольном образовательном учреждении на 2015-2016 учебный год: заболевания органов дыхания – 50%, заболевания глаз – 4 %, тяжелые нарушения речи – 64%.

Всем известно, проблемы связанные с состоянием здоровья влияют на индивидуальные особенности ребенка, и как следствие, могут затруднять процесс полноценного развития, в том числе и музыкального. Следовательно, требуется поиск и создание особых условий для получения качественного образования.

Специфика должности музыкального руководителя и опыт работы позволяют говорить о потенциальных возможностях применения музыкотерапии в ДОУ. О благотворном влиянии музыки на здоровье говорилось еще с древних времен: Аристотель считал музыку средством воздействия на психоэмоциональное состояние человека, Пифагор разработал теорию об эвритмии. Труды П. Анохина, Н. Ветлугиной и других авторов также доказывают, что музыка способствует общему развитию, обладает целебными свойствами. Слова великого русского ученого, академика, психиатра В. Бехтерева который утверждал, что «...музыка не только фактор облагораживающий, воспитательный. Музыка целитель здоровья...» стали отражением профессионального кредо моей работы за последние годы.

Решение проблемы охраны и укрепления здоровья дошкольников и получения качественного образования было направлено в поле интеграции здоровьесберегающих образовательных технологий с традиционными формами музыкального развития дошкольников.

Опираясь на программы и методические пособия по музыкальному образованию и оздоровлению детей [1,2,3,4] определила цель педагогической деятельности: оптимизация системы музыкально-оздоровительной работы для укрепления психофизического здоровья, развития музыкально-творческих способностей, создания условий для гармоничного всестороннего развития каждого воспитанника. Реализация данной цели определила следующие направления педагогической деятельности:

-изучение индивидуальных особенностей и образовательных потребностей дошкольников;

-создание условий для повышения эффективности музыкально-образовательной деятельности дошкольников различных категорий, обеспечивающих укрепление психофизического здоровья;

-создание эффективного механизма взаимодействия всех субъектов образовательного процесса для творческого, социально-личностного развития дошкольников.

Педагогический процесс по развитию музыкально-творческих способностей детей – постоянно меняющаяся, динамически развивающаяся система взаимодействия педагога и ребенка. Эта особенность отражена в:

-рабочей программе, отличительной особенностью которой является интеграция программного содержания и здоровьесберегающих технологий по всем видам и формам музыкальной деятельности; тематический принцип составления программы, который позволяет раскрыть детям связь музыки, искусства с жизнью; принцип систематичности, цикличности;

-индивидуальной адаптированной программе для детей с ограниченными возможностями здоровья;

-программе дополнительного образования для музыкально одаренных детей.

Достижение качества освоения вышеперечисленных программ достигается через применение комплекса здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе:

1.Офтальмотренаж проводится после каждого просмотра слайдшоу, видеофрагментов.

2.Пальчиковые игры, суджок терапия под музыку способствуют развитию мелкой моторики, тренирует психические процессы.

3.Дыхательная гимнастика проводится перед пением с целью развития певческих способностей детей.

4.Динамические упражнения на расслабление, снятие напряжения в мышцах проводится в конце занятия или после музыкально-ритмических движений.

5.Фонетические песни подготавливают голос к пению, развивают просодическую сторону речи дошкольника.

6.Артикуляционная гимнастика тренирует мышцы речевого аппарата, повышают уровень развития речи, певческих навыков у детей.

7.Логоритмика активизирует одновременно все виды памяти, развивает артикуляцию, координацию движений, ориентацию в пространстве.

8.Самомассаж разных биологически активных точек, аурикулотерапия стимулирует развитие всех систем организма, проводится в форме коммуникативной игры.

9.Музыкотерапия применяется с целью создания благоприятного эмоционального фона, психологического комфорта. Музыкально-рефлекторное пробуждение малышей после сна позволяет легче переходить из состояния покоя к активной деятельности.

10.Музыкально-ритмический психотренинг проводится ежедневно в утреннее время с целью развития психических процессов, развития музыкальности и ритмичности.

2.Разработана система индивидуальных, групповых, фронтальных музыкальных занятий на свежем воздухе во время прогулок с применением следующих здоровьесберегающих технологий: оздоровительная аэробика, коммуникативные игры-танцы, логоритмика, музыкально-речевые игры.

3.Активный отдых (дни здоровья, совместные семейные праздники) способствует приобщению детей к здоровому образу жизни, пропаганды семейных ценностей.

При использовании вышеперечисленных технологий, прежде всего, учитывается состояние здоровья воспитанников. Например, при работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи предпочтение отдается пальчиковым играм, фонетическим и артикуляционным гимнасткам, аурикулотерапии, логоритмике. Целью такой работы становится создание условий для повышения адаптивных возможностей детского организма, развития двигательных кинестезий и артикуляционного праксиса, просодики, навыков общения, эмоционального выражения и раскрепощения.

Успех развития музыкальных, творческих способностей воспитанников зависит не только от музыкального руководителя, но и от всего педагогического коллектива. Установление контактов со специалистами ДООУ необходима для реализации индивидуально-дифференцированного подхода, проектирования коррекционной работы с целью достижения здоровьесберегающего эффекта сопровождения.

Специалисты	Формы взаимодействия:
Медицинская сестра	- обмен педагогической информацией; - дни здоровья; - развлечения по пропаганде здорового образа жизни;
Учитель - логопед	- проведение муниципального конкурса чтецов для детей с тяжелыми нарушениями речи; - план взаимодействия музыкального руководителя и учителя – логопеда;
Психолог	- реализация программы по инклюзивному образованию детей с ОВЗ; - участие в областном фестивале творчества для детей с ОВЗ;
Инструктор по физической культуре	- музыкально - спортивные праздники, дни здоровья, семейные праздники.

Эффективность, целесообразность и результативность системы музыкально-оздоровительной работы подтверждается диагностическими данными:

- наблюдается позитивная динамика в музыкальном развитии у 100% детей;
- увеличилось количество воспитанников с высоким уровнем музыкального развития на 10 % и более;
- 100% дошкольников старшего возраста имеют устойчивый интерес к различным видам музыкальной деятельности, проявляется стабильность эмоционального благополучия, физической и умственной работоспособности;
- повысился уровень речевого развития у 73% детей;
- уменьшился показатель заболеваемости детей в МБДОУ №43 на 15%;
- воспитанники участвуют во всех мероприятиях ДООУ, городского округа, конкурсах и фестивалях различного уровня, занимают призовые места.

Таким образом, считаю, что использование здоровьесберегающих технологий – необходимое условие полноценного развития дошкольников, способствующее повышению качества образования, развитию музыкальных и творческих способностей дошкольников.

Список литературы:

1. *Арсеневская О.Н.* 2011 г. Система музыкально-оздоровительной работы в детском саду/ Волгоград. 204 с.
2. *Алямовская В.Г.* 2010 г. Оздоровительные технологии в дошкольном образовательном учреждении: инновационный аспект/М.92 с.
3. *Ветлугина Н.А.* 1982 г. Музыкальное воспитание в детском саду/М.240 с.
4. *Выготский Л.С.* 1999 г. Педагогическая технология/ М.

Программа "Волшебные палочки": интеграция логопедической практики и нейропсихологического подхода в работе с дошкольниками

Соломенник Ирина Викторовна

МАДОУ № 43, г. Сухой Лог,
Свердловской обл

Ключевые слова:

дошкольники, тяжёлые нарушения речи, нейропсихология, здоровьесбережение

В последние годы в детской популяции наблюдается уменьшение количества здоровых детей. Это частично объясняет значительное количество детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) последних десятилетий. Данная категория детей, отличается от своих сверстников по показателям соматического и нервно-психического развития, что становится подчас серьёзным препятствием для успешного освоения коррекционно-образовательных программ [4]. Эти дети также составляют и основной контингент так называемых «часто болеющих детей». Совокупность указанных проблем, связанных с обеспечением качества образования детей с ТНР, мотивируют педагогов не только на активное применение устоявшихся коррекционных и здоровьесберегающих методик, а также на поиск и апробацию инновационных технологий.

Деятельность логопункта МБДОУ № 43 «Малыш» городского округа Сухой Лог Свердловской области с 2012 года направлена на интеграцию нейропсихологического подхода и логопедической помощи, определяя целью речевой коррекции не сам дефект, а механизм нарушения. Значимым стимулирующим звеном коррекционного процесса в условиях логопункта ДОУ стала, разработанная и успешно апробированная на практике в течение четырёх лет, программа дополнительного образования «Волшебные палочки». Реализация этой программы предусматривает в образовательном процессе ДОУ дополнительное время непосредственно-образовательной деятельности для проведения логотренинга с элементами нейропсихологического подхода. Оптимальный режим логотренинга - ежедневно, желательно в утреннее время, в течение 10 минут (за 15-20 мин до завтрака). Организация детей на логотренинг возможна группой, подгруппой и индивидуально.

Ведущими коррекционными приёмами логотренинга являются [3, 4, 5]:

- артикуляционная гимнастика и фонетическая зарядка;
- аурикулярный массаж;
- лицевой массаж и массаж кистей и ладонных поверхностей рук вспомогательными стимулами (различные по диаметру гладкие и ребристые палочки, ребристые карандаши, шишки, су-джок, грецкие орехи, массажные мячики и т.п.).
- упражнения на формирование межполушарного взаимодействия.

Работа учителя-логопеда выстраивается сообразно принципам, имеющим следующую авторскую формулировку:

- «Логопункт без границ» - принцип, направляющий деятельность логопеда на расширение образовательного пространства ДОУ, в поле которого происходит формирование новой условно-рефлекторной базы звуковой стороны речи.
- «Активное присутствие логопеда» - принцип, реализация которого, организует взаимодействие логопеда с детьми в групповом помещении с целью закрепления формируемой условно-рефлекторной базы фонетической стороны речи ребёнка. Рекомендуемый режим продуктивной деятельности – 2-3 раза в день по 7-12 мин.
- «Трёхканальная стимуляция» - принцип, базирующийся на использовании приёма

опосредованной стимуляции мозговой деятельности, через последовательное воздействие за ограниченный отрезок времени на ладонную и пальцевую поверхность рук, аурикулярную зону и артикуляционный праксис [3].

Важными условиями реализации данной программы являются стабильная посещаемость занятий на логопункте и максимальное освоение приёмов трёхканальной опосредованной стимуляции речевых процессов. Срок реализации программы логотренингов – весь период освоения ребёнком коррекционно-образовательной программы, рекомендованной МПМПК по результатам обследования.

Содержание курса логотенинга соотносится с комплексно-тематическим планированием логопункта, образовательной программы ДОУ. Элементы логотренинга могут быть реализованы как часть занятия воспитателем, специалистом дополнительного образования ДОУ. Потенциал логотренинга актуализирует его реализацию в любых условиях организации коррекционно-педагогического процесса в ОУ.

Реализация программы «Волшебные палочки» позволяет выпускникам логопункта достигать следующих результатов:

- в формировании звукопроизводительной стороны речи - 80% воспитанников логопункта с ТНР овладевают навыками нормативного произношения;
- в формировании фонематических процессов – у 84% логопатов-выпускников достигается возрастная норма;
- лексико-грамматическая сторона речи приближена к возрастной норме у 78% детей;
- успешная адаптация к обучению на начальной ступени общего образования, в том числе и в учреждениях повышенного статуса (гимназия, лицей) у 90 % выпускников логопункта.

Анализ деятельности по освоению программы «Волшебные палочки» с элементами нейропсихологического подхода с позиций, оценивающих потенциал данной работы в направлении здоровьесбережение дошкольников, позволяет сделать вывод о высокой эффективности программы в снижении заболеваемости респираторными заболеваниями у воспитанников. Это подтверждается следующими данными:

Сравнительный анализ заболеваемости воспитанников подготовительной группы ДОУ острыми респираторными заболеваниями

Период	Сентябрь		Октябрь		Ноябрь		Декабрь		Январь	
	2014 г	2015 г	2014 г	2015 г	2014 г	2015 г	2014 г	2015 г	2015 г	2016 г
Критерии										
Посещаемость (%)	79%	88%	86%	93%	84%	89.7%	78%	94.2%	88%	94%
Пропуски по болезни (кол-во дней)	42	—	57	22	26	6	8	0	10	4
Случаев по болезни (кол-во)	5	—	7	2	3	1	1	0	4	1

По данным психологической службы ДООУ, на фоне срочного эффекта освоения логотренинга, наблюдается и кумулятивный, способствующий повышению умственной работоспособности, улучшению различных видов памяти, внимания, оптимизации эмоционального состояния.

Таким образом, освоение программы дополнительного образования «Волшебные палочки» с элементами нейропсихологического подхода, способствует опосредованной стимуляции процессов коррекции и формирования речевых процессов детей-логопатов, становится значимым фактором снижения заболеваемости острыми респираторными заболеваниями у воспитанников ДООУ, укреплению иммунитета, как каждого ребёнка, так и коллектива детей. На фоне максимально возможной коррекции речевых нарушений у детей с ТНР, отмечается их последующая успешная социализация в школе.

Список литературы:

1. *Ахутина, Т.В.* Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических приёмов в школе // Сб. докладов / под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. - М., РПО, 1989.
2. *Ахутина, Т.В.* Нейропсихология // Лекции от ГБОУ ВПО МГППУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=0Cm1CDYSsp0> (дата обращения 30.01.2014)
3. *Блыскина, И.В.* Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. - СПб., 2004.
4. *Семенович, А.В.*, Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники: Учебно-метод. пособие. – М.: Дрофа, 2014.-240.:ил. – (От задачи – к результату).
5. *Сидорчик, С.В.*, Использование кинезиологических упражнений «Гимнастика мозга» в работе со школьниками с ОВЗ // Логопед – 2013.-№7.-С.6-13.
6. *Сиротюк, А.Л.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. – М.: Сфера, 2003.

Использование информационно-коммуникационных технологий в работе по ознакомлению дошкольников с историей предметного мира

Ступикова Любовь Геннадьевна,
Толкачёва Юлия Витальевна

ГБДОУ №17, Санкт-Петербург

Ключевые слова:

информационно-коммуникационные технологии, интерактивные технологии, история предметного мира, дошкольное образование

Аннотация: Статья посвящена вопросу введения исторических знаний в содержание учебно-воспитательного процесса дошкольной образовательной организации. Авторы представляют свой опыт в реализации данного направления работы с дошкольниками с применением интерактивных технологий.

В стратегических документах и основных положениях нормативно-правовой базы, регламентирующей функционирование системы дошкольного образования, указывается на необходимость повышения качества образования как ключевой идеи её развития. При этом определены основные направления, за счет которых возможно обновление деятельности дошкольных образовательных организаций и повышение качества их работы.

Вступление в силу федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) обозначило целевые ориентиры и ожидаемые результаты деятельности дошкольных образовательных организаций. Рассматривая ФГОС ДО через призму обеспечения качества условий, процесса и результатов, возникла необходимость поиска новых механизмов обеспечения успешной индивидуализации и социализации детей дошкольного возраста, реализации программ их развития и поддержки в условиях детского сада.

В связи с этим, большое внимание уделяется поиску современных методов, форм работы с дошкольниками, использованию информационно-коммуникационных технологий в воспитательно-образовательном процессе детского сада.

Компьютерные технологии, проникшие сегодня практически во все сферы жизни и деятельности современного общества, вносят свои коррективы в подходы к организации образовательного процесса, открывая перед педагогами совершенно новые возможности.

Работы исследователей (И.В. Роберт, Ю.М. Горвиц, А.М. Вербенец, Т.С. Комарова, К.Ю. Белая, И.И. Комарова, А.В. Туликов, И. Калаш и др.) подтверждают целесообразность использования ИКТ с целью развития познавательных способностей старших дошкольников. Учеными отмечаются возможности повышения эффективности образовательного процесса в результате их использования в дошкольных образовательных организациях.

Все вышеперечисленные положения явились ориентиром в выборе направления нашей работы. Осознавая необходимость решения ранее представленных актуальных задач развития системы дошкольного образования и повышения качества образовательного процесса дошкольных образовательных организаций, авторским коллективом нашего ГБДОУ был разработан инновационный продукт – методическое пособие «Лента времени», представляющее собой серию авторских разработок – презентаций с использованием интерактивных технологий Mimio для работы с детьми старшего дошкольного возраста, посвященных теме истории предметного мира.

Познание предметного мира для дошкольников очень интересный и увлекательный процесс. Дети знакомятся с предметами, окружающими их, открывают для себя их свойства, учатся взаимодействовать с ними.

Отметим, что проблема познания предметного мира дошкольниками не является новой. В многочисленных исследованиях психологов и педагогов описана важность процесса знакомства ребенка с предметами, окружающими его, познания их свойств, развития умений взаимодействовать с ними. Этому вопросу посвящали работы такие исследователи как Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.И. Логинова, А.М. Леушина и многие другие.

Каждая вещь, с которой взаимодействует дошкольник, имеет отличительные признаки: цвет, форма, величина, материал (из которого она изготовлена), строение, функции, а иногда и звуки, запахи и т.д., но также она имеет и историю возникновения, развития, доступную и интересную детям. Безусловно, очень важно учить дошкольников различать, группировать окружающие предметы по их характерным чертам, назначению, но не менее важно показать ребенку то, как предметы, окружающие его в современном мире, изменялись на протяжении своей истории, показать преобразующую деятельность человека по их усовершенствованию, рассказать о причинах, которые побуждали людей окружать себя предметами более удобными, красивыми, полезными, функциональными. При этом мы открываем перед детьми перспективу дальнейшего совершенствования окружающего их мира, даем простор для творчества, побуждаем мечтать и фантазировать.

Такое овладение «миром предметов» имеет огромное значение для развития эстетического восприятия, мотивационно-личностной сферы ребенка, креативности мышления.

Введение исторических знаний в содержание учебно-воспитательного процесса дошкольной образовательной организации может способствовать приданию целостности и системности педагогическому процессу, расширению кругозора и повышению уровня социальной компетентности ребенка. Знакомясь с историей предметов, ребенок познает мир и самого себя в мире – от прошлого через настоящее к будущему.

Разрабатывая методическое пособие, мы проанализировали лексические темы, традиционно используемые в работе с дошкольниками. Затем из данного перечня тем были выбраны обладающие потенциальными возможностями для изучения их в историческом аспекте. На каждую из данных тем был разработан проект *Mimio*. Серию проектов можно использовать в течение всего учебного года, дополняя работу с детьми по этим темам, обобщая знания детей и знакомя их с эволюцией игрушки, посуды, жилища человека, одежды, мебели, музыкальных инструментов, транспорта, книги.

Все проекты разработаны в едином стиле. Работа с каждым из них начинается с того, что мы предлагаем детям отправиться в путешествие во времени, посетить различные эпохи, поговорить о том, что из себя представлял предметный мир в это время. По всем темам мы посещаем следующие эпохи: «Каменный век», «Древняя Русь», «Царские времена» (это 17 – 19 век), «Настоящее» и «Будущее» (фантазируем о том, как будет выглядеть окружающий мир, каким бы дети хотели его видеть).

Каждый проект содержит различные задания для работы с детьми. Например: расположить эпохи в правильном порядке, расположить предметы в соответствии с эпохами, выложить цепочку – эволюцию конкретной вещи, найти лишнее и т.д.

Каждый проект содержит порядка 15 страниц с различными заданиями по теме. Причем использовать можно как всю презентацию, перемещаясь от страницы к странице, так и отдельные задания без обращения к остальным (в зависимости от задач, стоящих перед педагогом, организующим деятельность с детьми).

Инновационный продукт имеет свою ценность в связи с возможностью использования с детьми дошкольного возраста групп различной направленности. Его внедрение в педагогический процесс дошкольной организации является условием реализации индивидуально-дифференцированного подхода в работе с дошкольниками, направлено на обеспечение условий индивидуализации и успешной социализации детей, создает возможность использования предлагаемых материалов родителями для обогащения досуга детей и организации их совместной деятельности.

Полученные результаты развития детей подтвердили, что осуществляемая работа может

рассматриваться как программа развития и поддержки детей дошкольного возраста, а использование информационно-коммуникационных технологий в воспитательно-образовательном процессе детского сада выступает как эффективное средство, расширяющее возможности профессиональной деятельности педагогов.

Список литературы:

1. *Дыбина О.В.* Что было до...: Игры-путешествия в прошлое предметов. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
2. *Калаш И.* Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании – Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. РФ, 2011.
3. *Толкачёва Ю.В., Ступикова Л.Г.* Колесо истории. Игра-путешествие во времени. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014.
4. *Толкачёва Ю.В., Ступикова Л.Г.* Фантазеры. Игры для формирования представлений о рукотворных вещах. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016.
5. *Уваров А.Ю.* Информатизация школы: вчера, сегодня, завтра. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – М.: Центр педагогического образования, 2014.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

CLUMSINESS AND INTERNALIZING BEHAVIOR IN PRESCHOOL CHILDREN

Tatjana Tubic

Faculty of Sport and Physical
Education, University of Novi Sad,
Serbia

Keywords:

clumsiness, internalizing behavior, development, preschool children, education

Background. The main characteristic of clumsiness in children is a marked deficiency in motor coordination development. Performance in daily activities that require motor coordination is substantially below that expected, given the child's chronological age and measured intelligence. Besides, clumsiness has an adverse influence on everyday activities and psycho-social development of children. Clumsy children are less active, prone to withdraw from physical activity and active game, which could be associated with a number of negative social, educational and health consequences, including behavioral problems (Đorđić & Tubić, 2010). The internalizing problem behavior results from feelings and emotional responses that are focused inward. It comes with social withdrawn, anxiety, depression, loneliness and somatic problems, and often remain unnoticed even by parents (Tubić & Đorđić, 2013). These children are often seen as neurotic or too controlled (Campbell et al., 2000; Eisenberg et al., 2001) and in a long-term perspective, they are more likely to suffer from depression and anxiety as adults (APA, 1994). **Study aim.** The study was conducted in order to examine the relationship between clumsiness and internalizing behavior in preschool children. **Materials and methods.** The sample comprised of 1124 children, 517 girls and 617 boys attending preschool programs in four districts in the Province of Vojvodina (Serbia). Clumsiness, as well as internalizing behavior, was analyzed using relevant items from Children Aberrant Behavior Questionnaire (Bala, Hošek-Momirović, & Golubović 2007), fulfilled by parents. According to parents' ratings children were divided into three groups: not clumsy, rarely clumsy and frequently clumsy. Internalizing symptoms included timidity, cry-proneness, withdrawn, distrustfulness, confusedness, shyness, and sensitiveness. In order to detect differences between groups of children, made up by the frequency of manifested clumsiness, the chi-square test was used ($p \leq 0.05$). **Results.** Results reveal that agile and clumsy children differ significantly in all observed indicators of internalizing behavior. The prominence of internalizing behavior in clumsy children imposes the need for timely identification of clumsiness, and an early motor skill intervention (Pless & Carlsson, 2000). **Next steps.** When planning the intervention, one should consider that key characteristics of effective program include individualized approach, positive feedback, the high autonomy of child, parents and teachers involvement, and education of all people engaged in child upbringing (Hillier, 2007).

References:

- Bala, G., Hošek-Momirović, A., & Golubović, Š. (2007). Aberantno ponašanje i kognitivna sposobnost predškolske dece [Aberrant behavior and cognitive ability in preschool children]. *Psihologija*, 40(4), 509-529.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: a review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-49.
- Đorđić, V., & Tubić, T. (2010). Razvojni poremećaj koordinacije: više od nespretnosti? [Developmental Coordination Disorder: more than just clumsiness?]. *Engrami*, 32(1-2), 67-79.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-1134.
- Hillier, S. (2007). Intervention for children with developmental coordination disorder: a systematic review. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 5(3), 11p.
- Pless, M., & Carlsson, M. (2000). Effects of motor skill intervention on developmental coordination disorder: a meta-analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 381-401.
- Publication manual of the American Psychological Association (Fourth Edition). (1994). Washington, DC.: American Psychological Association.
- Tubić, T. & Đorđić, V. (2013). Exercise effects on mental health of preschool children. *Anales de Psicologia*, 29(1), 249-256.

The level of graphomotor skills by preschool age children as an indicator for the elementary writing

Fasnerova Martina,
Jitka Petrova

Palacky University in Olomouc

Keywords:

preschool age, child, graphomotor skills, kindergarten, research

The development process, which improves hand coordination in conjunction with sensory functions, especially the sight and touch, allows children to start drawing and writing. Frequent graphic activities enrich children with new graphomotor experience with writing and particularly develop and improve their graphomotor skills. In pre-school age the level of fine motor skills, visuomotor skills and graphomotor skills is a significant criterion in the assessment of readiness for school attendance. If a child's graphomotor skills are awkward, such child can later experience difficulties with learning to write various shapes of letters. Graphomotor awkwardness also influences legibility, neatness, writing pace and error rate. The facts mentioned above formed the basis for a quality research survey in order to identify the level of development of fine motor skills, graphomotor skills, sensorimotor coordination and visual perception in preschool children prior to enrolment in elementary school. The survey was performed in ten mainstream state kindergartens in the Olomouc region (Czech Republic). From each kindergarten a total of 10 children were chosen, 5 girls and 5 boys. The survey was carried out at the end of the school year in the last grade of kindergarten. To obtain the necessary data we used the methods of observation, interview, case history questionnaire and analysis of activity results in standardized tests. The children were observed in their natural kindergarten environment, during game activities and teacher-controlled activities. This means that we always used open participant observation. The interview was selected in order to establish contact with the children and their parents. The interview was always unstructured. The case history questionnaire was presented to the parents. It consisted of twenty semi-open questions to obtain the information relating to family, personal and medical history of the child. For the purposes of assessment of the level of fine motor skills, graphomotor skills, sensorimotor coordination, and visual perception we used the standardized Developmental test of visual perception (Frostig, 1972) and Tracing test (Matějček, Vágnerová, 1992). The results of the tests and the data obtained from the observations, interviews and case history questionnaires were then used to develop case studies describing individual children and their current level of development of fine motor skills, graphomotor skills, sensorimotor coordination, and visual perception. At the beginning of individual testing of the children we noticed a high degree of diversity in their abilities. An analysis of the research areas suggested that the level of development of the above mentioned abilities and skills in preschool children was diverse, and that each child had an own individual pace of development. The resulting values were in the zone of above-average, average as well as below-average values. In some respondents we observed weaker graphomotor skills as a result of awkward strokes. While some respondents managed to trace all eight models with neat strokes, where the level of difficulty increases with each model, others managed only the first four, after that their strokes were not smooth. In the Developmental test of visual perception, almost one half, i.e. 45 children, did not show any deficiencies in any of the areas, and 55 children from the test sample were weaker in at least one of the monitored areas. Some children even had more deficiencies at once. Nevertheless, it is possible to conclude that 85 children from the test sample achieved high to very high success rate in the Developmental test of visual perception. Nine children achieved the upper middle zone and the high success zone. 19 children achieved only the middle value zone. This implies a high success rate in the development of children's abilities. An interesting fact is that although no deficits were identified in any child in visuomotor coordination by the Developmental test of visual perception, the Tracing test indicated these deficits. Therefore, a comparison of the Tracing test with the Developmental test of visual perception suggests that the tasks focusing on visuomotor coordination in the Tracing test are more complicated, difficult and problematic than in the Developmental test of visual perception. A positive aspect of the Developmental test of visual perception is that each part can be monitored independently, which results in better assessment of the state and level of development of the child in the area. In thirty-six children of the test sample deficits were identified in shape constancy. This means that their level of perception did not correspond with their chronological age. As a result,

this area had the most errors compared with other areas. This involves identification of identical objects, phenomena with different properties, e.g. colour or size. If a child has difficulties in this area, deficits will be encountered not only in writing but also in mathematical concepts. The following most problematic area was related to the constancy of shapes, but this concerned a position in space. This showed to be a deficit in 11 children of the test sample. For children, this means problems with distinguishing letters of similar shapes. 6 children had disrupted spatial relations, i.e. also the right-left orientation. In the area of the figure and background, only 2 children showed retarded development. The drawing tests of the Developmental test of visual perception and the Tracing test also focused on the way of grasping a writing utensil. The grasp has an effect on hand fatigue during writing, which influences the quality of performance. The survey revealed a critical condition in the use of the correct tripod grasp. Only 33 children held a writing utensil using the tripod grasp, which means that about two thirds used another type of grasp. Twenty-four children used the thumb wrap grasp. Forty-one children held a writing utensil using the tripod grasp but their index finger was bent, which indicated excessive pressure on the writing utensil. Two children used the quadruped grasp. The aim of the research study was to identify the level of development of graphomotor skills in preschool children, where this level of readiness serves as an indicator of success of the future elementary writing. Children who were assessed as meeting the standard or even accelerated development should not encounter any difficulties. In the case of children who were diagnosed with deficits in the visual perception test areas, their parents were advised to practise these areas with a sufficient level of stimuli and exercise, in order to avoid difficulties in elementary writing that would surely manifest as a result of delayed abilities in these children.

References:

Doležalová, J. (2005). Funkční gramotnost. Hradec Králové: Gaudeamus. Fasnerová, M. (2012). Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Eurydice. (2011). Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. Kirsch, I. et al. (2002). Reading for change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000. Paris: OECD. Dostupné na: <<http://www.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf>>. Mullis, I. V. S. et al., (2007). PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries. Chrsnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center. Dostupné na: <http://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf>. Top of the class: high performers in science in PISA 2006. (2009). Paris: OECD. Dostupné na: <<http://www.oecd.org/dataoecd/44/17/42645389.pdf>>. Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky a praxe. (2011) Praha: ÚIV. Dostupné na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130CS.pdf>. Wildová, R. (2012) Závěrečná zpráva o výsledcích pokusného ověřování písma Comenia Script. Praha: PdF UK. [online] [cit. 2013-1-4]Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/comenia-script-jako-alternativni-pismo-pro-skolaky>

Педагогические условия формирования двигательного опыта у детей старшего дошкольного возраста

Шляхова Надежда Сергеевна,
Абдульманова Любовь Витальевна

Академия психологии и
педагогике ЮФУ, г. Ростов-на-
Дону

Ключевые слова:

Двигательный опыт, культуросообразность, пространство, со-бытие, смыслооткрытие

Аннотация: Статья раскрывает аспекты содержания разработанных авторами педагогических условий формирования двигательного опыта детей старшего дошкольного возраста. Основное внимание акцентировано на формах организации детской деятельности, со-бытийном подходе и особенностях наполнения развивающей предметно-пространственной среды.

В ФГОС дошкольного образования образовательное пространство Организации должно обеспечивать двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях, эмоциональное благополучие детей, т.е. удовлетворять естественную потребность детей в движении. Следовательно, физическое воспитание детей дошкольного возраста должно рассматриваться как приоритетное направление деятельности ДОО, ведь именно этот вид воспитания имеет решающее значение для охраны и укрепления здоровья и становления двигательного опыта детей.

В нашей работе была поставлена цель, которая состояла в разработке и апробации педагогических условий формирования двигательного опыта у детей дошкольного возраста.

Основное содержание нашей работы представлено двумя главами. В первой главе теоретических основ разработки проблемы формирования двигательного опыта у детей дошкольного возраста рассматривается понятие «опыт»; роль движений в развитии личности ребенка; особенности развития движений у детей старшего дошкольного возраста; двигательный навык как основа формирования двигательного опыта человека.

Во второй главе опытно – экспериментальной работы рассматривается понятие «пространство», входящее в терминологический аппарат и предмет исследования.

На основе изложенных в работе теоретико-методологических позиций и научных принципов, в ходе эксперимента была разработана и экспериментально апробирована культуросообразная модель образовательного пространства ДОО, обеспечивающая формирование двигательного опыта у детей. В качестве содержательно – целевого компонента выступает *знание об особенностях двигательной деятельности человека*, его идеальный двигательный образ; *знания-ценности*, определяющие значения и смыслы движений, об их назначении, характере, направленности, об элементарных практических связях между своими движениями и изменениями в жизни и в природе. *Содержательно – целевой компонент* представлен разработанной нами программой «Мир движений», *основной целью которой* является формирование двигательного опыта у детей старшего дошкольного возраста. что обуславливает решение следующих *задач*: создание условий, обеспечивающих развитие понимания своего состояния, тела и его движений; формирование представлений у ребенка о движении как знаке, символе природосообразного, культуросообразного познания мира; развитие у детей потребности в освоении способов накопления двигательного опыта; приобщение ребенка к двигательным ценностям, представленным в специальных видах двигательной деятельности: народных подвижных играх, туризме, играх с элементами спорта, плавания, создание в образовательном пространстве условий, способствующих саморазвитию личности на основе выявления интересов, склонностей, способностей детей к двигательной деятельности.

В основу структуризации содержания программы положен блочно-модульный принцип, который обуславливал относительную самостоятельность каждого блока, чёткую структуру и единство целей. В конструируемом нами содержании программы было выделено три раздела: «Мир вокруг меня и его движения», «Я - мое тело – мое движение» и «Я - мое движение - здоровье». В содержании программы нашли отражение описание народных традиций, обрядов и средств культуры, исторически обуславливающих способы накопления двигательного опыта и раскрывающие эталон движения.

Компонентом модели выступает развивающая игровая *технология «Я и мое движение»*, как определенный педагогический алгоритм, побуждающий ребенка к выполнению действий, обеспечивающих накопление двигательного опыта. Технология представлена формами организации видов деятельности (двигательно-игровые, познавательно-игровые, тренирующие), для которых характерны следующие методы: игровые, рефлексивные, методы смыслооткрытия и накопления двигательного опыта ребенка; ритмически организованной пространственно-предметной средой, состоящей из интегрированных локальных мини-сред наполненных знаками и символами движения.

В нашем исследовании определены доминирующие педагогические средства формирования двигательного опыта у детей: подвижная игра, танец, музыкально-ритмическое упражнение. Интеграция музыки и движения порождает особую среду коммуникаций, в процессе которой передается социокультурный опыт, средства коммуникации, нахождение партнера для участия в событиях, деятельности. Данные средства адекватны детскому мировидению и образу жизни, так как создают пространство радости, движения, непосредственности и самовыражения.

Пространственно-предметная среда ДОО обуславливается предметами, организующими движения ребенка и ритмы его жизни. Для нас важна мысль о том, что среда представляет собой предметно-пространственное, поведенческое, информационное, культурное окружение. Мы полагаем, что предметно-пространственное окружение ребенка становится средством накопления, преобразования двигательного опыта в том случае, когда окружающие предметы побуждают детей и взрослых к выполнению движений. Предметное пространство, с одной стороны, моделирует эталонные движения, с другой – побуждает к самостоятельному приобретению ребенком опыта познания движений, способов их преобразования, стимулирует проявление самостоятельной двигательной активности. Моделирование пространственно-предметной среды осуществляется в двух уровнях: моделирования ближайшего социального окружения и моделирования простейших культурных форм.

Механизмом моделирования пространственно-предметной среды выступает и «со-бытие» детей и взрослых, основанное на совместной деятельности. Реализация событийного подхода предполагает наличие в жизни детей ярких, эмоционально насыщенных дел, которые были бы как коллективно, так и индивидуально значимы и привлекательны.

Полученные качественные и количественные данные показали динамику развития критериев и показателей проявления двигательного опыта у детей экспериментальной группы. Основным результатом исследования было самостоятельное решение детьми двигательной задачи, используя накопленный двигательный опыт. Двигательная деятельность детей наполнилась игрой, которая проявлялась в свободной самостоятельной деятельности. В ней дети демонстрировали способы преобразования движений, создания художественного образа разными средствами. Самостоятельная деятельность детей наполнилась движением. В основном это были подвижные игры. Участники эксперимента демонстрировали способы познания себя, своего состояния, а так же элементарные способы его регулирования. Дети давали оценку своим действиям, движениям, а так же действиям своих сверстников с позиций ценностей и антиценностей. Таким образом, появление новообразований у детей экспериментальной группы подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Список литературы:

1. Абдульманова Л.В., 2012, Культуросообразное пространство становление двигательного опыта детей/ Опыт формирования движений детей старшего дошкольного возраста в ДОО. – М: Ламберт.

2. Дубровинская Н.В., 2000, Психофизиология ребенка: Психовизиологические основы детской валеологии / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. - М: ВЛАДОС, 2000. 144 с.
3. Менхин, Ю.В., 2006, Физическое воспитание: теория, методика, практика. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: СпртАкадемПресс, Физкультура и Спорт, - С. 202 - 221.
4. Правдов М.А., 2003, Пространственно-временная структура ходьбы у детей дошкольного возраста и "схема тела" // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - № 4. - С. 44-46.
5. Судаков К.В., 2006, Нормальная физиология. - М.: МИА. -920 с.

Тезисы заочных участников конференции/ Abstracts of remote participants

Collaborative learning practices and challenges in early childhood

Ayesha Fareed
Forman Christian College

Ключевые слова:

education, preschool, childhood, learning, collaboration, needs

Collaborative Learning practices and challenges in early childhood: Case study of prep class of three schools in Lahore, Pakistan. Fareed, Ayesha MPHIL Education Assistant Professor Forman Christian College Lahore, Pakistanayeshafarred@fccollege.edu.pk In this era of constant educational reforms, learning practices need to be more meaningful and reformed in the light of reflective based enquiries and pedagogies. Most of the research available on Collaborative learning practices is done in West on adult group. Whereas Piaget's coined process of accommodation and assimilation, Vygotsky's zone of proximal development and concept of scaffolding, Erickson's notion of Autonomy, Bronfenbrenner's proposition of environment's role on child's development, Skinner's concept of operant conditioning and Bandura's social learning theory suggest the importance of collaboration even in early school years. The basis of collaborative or cooperative learning is constructivism, focusing on holistic learning with a learner centered approach. Experiential learning theories of Dewey, Lewin and Kolb and concept of self-actualization by Maslow and Roger also holds a lot of significance to understand the role of experience in collaborative practices. The objective of this research is to investigate the existing collaborative learning practices at a preschool level, to find out the perceptions of educators including teachers and course coordinators towards this approach and to investigate the posed challenges of collaborative practices. The data is derived from a case study of three selected preschools of Pakistan based in Lahore with almost same socio economic structure. The class selected for the study is prep class with age group of students between 5 to 6 years. Two teachers and a course coordinator of prep class from each school were interviewed and one prep class from each school was observed. The current findings suggest that teachers and coordinators when interviewed accept the importance of collaborative learning over competitive or individualistic learning but more in social context and personal growth than in cognitive development, contradictory to the observed actual classroom practices where students learned new concepts with less cognitive load in collaborative setting. Activities designed were limited and were mostly void of complete understanding of conditions necessary for successful collaboration. Teachers and classroom practice demonstrated knowledge of preparation of resources like charts, flash cards, paints and some understanding of group dynamics like participation, domination, passive members, some classes also demonstrated use of established ground rules. Whereas teachers were not familiar with their role in the collaborative process, class arrangement was structured without any aim, monitored progress was not clear and recorded after each activity and learning objectives of tasks were not clearly defined. Interaction observed was either whole class or in big groups focusing on quality production of the concept taught, in one class self-guided achievement, almost without any focus to actual collaboration with other group members or peers. Revealed results validate the partial existence of collaborative learning in classrooms but also indicate the lack of awareness and training on the part of educators for planning, interaction, processes and their effect.

Список литературы:

Boud, D.1992.24Vol. Peer learning and Assessment. Australia: University of Technology. Brown, J. F. 1947. Educational Sociology. New Jersey Exley, K & Dennick, R. 2004. Small group teaching:Tutorials, seminars and beyond. New York Garrett, M. T & Crutchfield, M. L. 2008. Moving full circle: A unity model of group work with children. The journal for specialists in group work. ISSN: 0193-3922, 175-188. Iqbal, M. 1981 Education in Pakistan. Lahore Kolb, A. D. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Morrison, S. G. 1984 Early childhood education today. Ohio Nunan, D. 1992 Collaborative language learning and teaching. Cambridge Rubin, L & Hebert, C. 1998. Model for active learning: Collaborative peer teaching. <http://www.jstor.org/stable/27558871> (consulted 07-01-2016) Spinks, T & Clements, P. 2009.

Facilitating learning.New Delhi

The concept of Intersubjective and Intercultural In-vivo Research (I3-R) on emotional-regulative processes in Caregiver-Infant dyads in institutionalised at-risk lifeworld conditions in rural India and Tansania

Bodo Frank

Leibniz University Hanover, Institut
for Special Education

Ключевые слова:

Infant Intersubjectivity, emotional regulation, early Relational communication therapy, case study, at risk lifeworld, institutional change

The relationship between social structures in communities, depending and intricate entangled with a given national policy, and lifeworlds of socioeconomically deprived families must be examined in cross-disciplinary perspectives. Research can elucidate the effect of at risk-lifeworld-conditions on the quality of single mother (or caretaker) -infant interactions, conditions that influence the temporal structure of single vocal, gestural and "mimetic" interactions. Newborns communicate from the moment of birth and develop under the given and changing social and institutional conditions. According to their psychological development they are dependent on a contingent and responsive partner (see Trevarthen & Aitken 2001). From the first day of life their psychological expressions are intentional (see Frank & Trevarthen, 2012; Delafield-Butt & Gangopadhyay, 2013; Nagy & Molnar, 2004;). Basic dialogue, multimodal communication that gets more complex and emotional stabilization are intricately dependent and build on each other (Frank & Lüdtker 2011). Institutional conditions can easily lead to neglect within timed childcare, encapsulated within certain institutional requirements ("looping"; see e.g. Goffman 1961) and can lead to a more or less severe type of hospitalism (Spitz 1945) and other severe developmental problems (see Nelson 2014). In this research project we investigate the protoconversation in 0 – 3 months old children, the relation between temporal structure (voice, facial expression and body movements) and the precursors of speech related to cultural specifics of these interactions. This presentation consists of four parts: 1. The analysis of caretaker-infant interactions gained in a remote orphanage in Lushoto, Tansania (case study, microanalysis of C-I-interactions based on in-vivo-recordings and camcorder recordings including the presence of researcher/third person), 2. Discussion of the field-distortive effect regarding the presence of a third person and the implementation of advanced autonomous recording systems, 3. The actual refinement of research strategies at vulnerable places in South India (orphanages, balwadies/kindergarten, at-risk lifeworld conditions in single families with low SES (see Nelson et al 2014) and 4. The use of any kind of recordings for intervention according Video Interactive Guidance (Kennedy et al. 2011) and institutional change acc. Participatory Participatory Action Research/Inclusive Scientific Research (see Lofman et al. 2004, Frank & Trevarthen 2015). Our in June 2015 finalized research project in Lushoto in close collaboration between Leibniz University Hanover, the Sebastian Kolowa Memorial University (SEKOMU) and an remote orphanage in the Usambara mountains, focusing on c-i-interactions at vulnerable places, serves for further argumentation for a close and balanced collaboration between applied science (BabyLab I3-R INCLUDE for applied intercultural and intersubjective in-vivo Research, Leibniz University Hanover) and fundamental research in developmental psychology. We identify a strong need for new kind of interdisciplinary research strategies between applied and basic sciences regarding intergenerational transmission of relational trauma, social exclusion, institutional change and the actual relevance of modern discourses on biopolitics regarding migration and its implicate/explicite influence on each type of vulnerable place.

Список литературы:

Delafield-Butt, J. T. & Gangopadhyay, N. (2013). Sensorimotor intentionality: The origins of intentionality in prospective agent action. *Developmental Review*, 33(4), 399-425. Bråten, S. (2002): Altercentric perception by infants and adults in dialogue: Ego's virtual participation in alter's complementary act. In: Stamenov, M. & Gallese, V. (Eds.): *Mirror neurons and the evolution of brain and language* (273-294). Amsterdam: Benjamins. Frank, B. & Trevarthen, C. (2012). Intuitive meaning: Supporting impulses for interpersonal life in the sociosphere of human knowledge, practice and

language. In A. Fölsch, U. Lüdtke, T. Racine & J. Zlatev (Eds.), *Moving ourselves, moving others: Motion and emotion in consciousness, intersubjectivity and language* (pp. 261-303). Amsterdam: Benjamins.

Frank, B. & Lüdtke, U. (2012). Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘. In Braun, O. & Lüdtke, U. (Eds.), *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Bd. 8: Sprache und Kommunikation (pp. 658-679). Stuttgart: Kohlhammer.

Goffman, E. (1961): *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books.

Lofman, P., Pelkonen, M. & Pietila, A. (2004): Ethical issues in participatory action research. *Scand Journal of Caring Science*, 18, 333-340.

Nagy, E. & Molnar, P. (2004). Homo imitans or homo provocans? The phenomenon of neonatal initiation. *Infant Behavior and Development*, 27, 57-63.

Nelson, C.A., Fox, N.A. & Zeanah, C. (2014). *Romania's abandoned children: Deprivation, brain development, and the struggle for recovery*. Cambridge: Harvard University Press.

Kennedy, H., Landor, M. & Todd, L. (2011). *Video interaction guidance - A relationship based intervention to promote attunement, empathy and wellbeing*. London: Kingsley.

Trevarthen, C. & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Annual Research Review. The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 42, 1, 3-48.

Spitz, R. A. (1946). Anaclitic depression. *Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 313-342.

Physical activity, health and wellbeing within kindergarten

Canterbury Christ Church
University

Ключевые слова:

Physical activity; health; wellbeing

This paper explores children's physical activity levels that occurred within the primary (elementary) school setting. It examines the contribution that Physical Education lessons make to children's overall physical activity levels within the school day and compares infants (6 – 7 year olds) and juniors (9 – 10 year olds). For the purpose of this paper, physical activity is regarded as, "any bodily movement resulting in energy expenditure" (Sirad and Pate, 2001, p.440). The majority of previous physical activity research has focused on secondary aged children and adults, with little on physical activity levels achieved by younger children within school time. Data were collected within a case study setting in one school, over one school year. 20 children wore Actigraph accelerometers to record physical activity intensity levels throughout the school day (9am until 3.10pm). A repeated measures 3 factor ANOVA was used to analyse the effects of factors - including: type of day (days including a Physical Education lesson (PE days) and those that did not (Non PE days); year group (infants / juniors); and gender (male / female). P values of <0.05 were taken as the value for statistical significance \pm one standard deviation. Statistical analysis was completed using SPSS 17.0. The findings reveal the role of Physical Education in promoting physical activity as children were more physically active on school days that included Physical Education lessons. Boys were more physically active at a moderate to vigorous level than girls. Junior boys (aged 9 – 10) were able to accumulate 60 minutes of moderate to vigorous physical activity within the school day on a day that included Physical Education lessons and in doing so reached the World Health Organisation's (2010) recommendations for children's physical activity within the school day, even though these recommendations are for the full day not just the school day.

Список литературы:

Sirad, J.R. and Pate, R.R. (2001) 'Physical Activity Assessment in Children and Adolescents', *Sports Medicine*, 31 (6), pp. 439 – 454. World Health Organisation, (WHO) (2010) *Global Recommendations on Physical Activity For Health*. Available at: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf (Accessed: 3rd October 2010).

Bilingualism and interculturalism in early care and education: A global perspective

Castro Dina C.

University of North Texas

Ключевые слова:

quality assessment, multilingual, intercultural, bilingualism, preschool.

Background

Young children of the 21st century around the World are growing up in diverse communities, exposed to many languages and cultures. The number of immigrant and refugee families is increasing and there are many indigenous communities that speak languages other than the dominant language. How is that diversity acknowledged and addressed in early care and education policies and practices? To what extent are early care and education programs being effective in promoting positive development and learning among all children, including those from diverse language, ethnic and cultural backgrounds?

The positive effects of high quality early childhood education on children's early development and learning have been well documented (Snow & Páez 2004, 1).

Furthermore, research has also shown that young children at risk for school failure, such as children from low income and ethnic minority backgrounds, are significantly more likely to succeed in school when they have attended high-quality early childhood programs (Bowman, Donovan, & Burns 2001, 2).

However, research has also documented a school readiness gap affecting mostly children from low-income families, the majority of whom are from diverse language, ethnic and cultural backgrounds (Aud, Fox & Ramani 2010, 3).

The school readiness gap exists even among children who attended early care and education programs (Manguson & Waldfogel 2005, 4).

National statistics and evaluation studies in Europe (ej., Ohinata & van Ours, 2012, 5), Latin America (ej., Beltrán & Seinfeld, 2014, 6) and, the United States (ej., Lindholm-Leary & Borsato, 2007, 7) indicate that children of immigrants and native speakers of non-dominant languages consistently show lower academic performance when compared with monolingual speakers of the majority or dominant language.

This raises questions about the extent to which "high quality" programs (designed for monolingual and native born speakers of majority languages) are effective in promoting development and learning among all children.

Aims The aims of this paper are:

1. To discuss conceptualizations and elements of quality in early education programs to address the needs of bilingual, culturally and ethnically diverse children (Castro, Espinosa, & Paez 2011, 8).
2. To review considerations for quality assessment evaluation methods that take into account the early care and education needs of bilingual, culturally and ethnically diverse children.
3. To discuss examples of quality evaluation processes and tools that are being used in the U.S. and Latin America (Aguilar, 2015, 9).

Methods This paper summarizes findings from a systematic review of the literature on two topics: research-based instructional approaches to effectively promote development and learning among young bilingual and culturally diverse children, and the initiatives to define and assess quality of ECCE

in the United States and Latin America.

This includes an evaluation of current measures and procedures to assess quality of ECCE programs for bilingual and culturally diverse children. Conclusions A high quality ECCE program should respond to the social and cultural contexts and the characteristics of the populations being served. This should be reflected in the program policies and practices. Assessing quality is not only about compliance is about an ongoing process of improvement, and should be a collaborative effort that involves families, teachers and administrators.

The use of appropriate quality measures can assist programs in developing linguistic and culturally responsive policies, make informed practice-related decisions and monitor the appropriate use of effective practices in multilingual and multicultural classrooms.

Список литературы:

1. Snow, C. E., & Páez, M. M. (2004). The Head Start classroom as an oral language environment. What should the performance standards be? In E. Zigler & S. J. Styfco (Eds.), *The Head Start Debates* (pp. 113-128). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
2. Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (Eds.). (2001). *Eager to learn: Educating out preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
3. Aud, S., Fox, M., and KewalRamani, A. (2010). *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups (NCES 2010-015)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
4. Magnuson, K. & Waldfogel, J. (2005). Early Childhood Care and Education: Effects on Ethnic and Racial Gaps in School Readiness. *Future of Children*, Vol. 15 (1), pp. 169-196.
5. Ohinata, A, & van Ours, J. C. (August, 2012). Young immigrant children and their educational attainment. Discussion Paper No. 6817. Bonn, Germany: Institute for the Study of Labor (IZA).
6. Beltran, A., & Seinfeld, J. (2014). Hacia una educación de calidad en el Perú: El heterogéneo impacto de la educación inicial sobre el rendimiento escolar. En Fuchs Angeles, R. M., Castro Carlin, J. F., Beltrán Barco, A., Arrieta Garcia, I., Ardito Vega, W., Yamada Fukusaki, G., ...Jara Trujillo, C. S.: *La Discriminación en el Perú: Balance y Desafíos*. Lima, Peru: Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico.
7. Lindholm-Leary, K., & Borsato, G. (2007). Academic achievement. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W.M. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (pp. 176–222). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
8. Castro, D. C., Espinosa, L.M., & Páez, M.M. (2011). Defining and Measuring Quality in Early Childhood Practices that Promote Dual Language Learners' Development and Learning. In M. Zaslow, K. Tout, T. Halle & I. Martinez-Beck (Eds.), *Next steps in the measurement of quality in early childhood settings* (pp.191-225). Baltimore: Brookes Publishing.

Children's Websites Evaluation in Qatar : How developmentally appropriate are they?

Fathi Ihmeideh

Qatar University

Ключевые слова:

Educational websites; children, developmental scale.

The present study aimed at assessing children's educational websites in Qatar in accordance with developmentally appropriate websites criteria. A developmental scale was designed by the researchers to assess children's educational websites. The scale was also field-tested in terms of validity and reliability. Thirty-eight children's educational websites was selected from fifty Qatari independent and private schools involved in the study. The children's educational websites were assessed against the developmental scale. Results indicated that children's websites used in the Qatari schools showed high level of appropriateness. Most of the children's educational websites elements implemented were developmentally appropriate for children's age and individual. These findings and their implications were discussed accordingly. Key words: Educational websites; children, developmental scale. The present study aimed at assessing children's educational websites in Qatar in accordance with developmentally appropriate websites criteria. A developmental scale was designed by the researchers to assess children's educational websites. The scale was also field-tested in terms of validity and reliability. Thirty-eight children's educational websites was selected from fifty Qatari independent and private schools involved in the study. The children's educational websites were assessed against the developmental scale. Results indicated that children's websites used in the Qatari schools showed high level of appropriateness. Most of the children's educational websites elements implemented were developmentally appropriate for children's age and individual. These findings and their implications were discussed accordingly. Key words: Educational websites; children, developmental scale.

Список литературы:

1. Marsh, G. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8, 23. DOI: 10.1177/1476718X09345406.
5. Tarpley, T. (2001). Children, the Internet, and other new technologies. In D. Singer & J. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 547–556). Thousand Oaks, CA: Sage.
8. Ihmeideh, F., & Shawareb, A. (2014) The association between Internet parenting styles and children's use of the Internet at home, *Journal of Research in Childhood Education*, 28:4, 411-425.
9. Johnson, G. (2011). Self-esteem and use of the Internet among young school-age children. *International Journal of Psychological Studies*, 3(2), 48–53.
10. Livingstone, S. (2003). Children's use of the Internet: Reflections on the emerging research agenda. *New Media & Society*, 5(2), 147–166.
11. Haugland, S. (2005). Selecting or upgrading software and web sites in the classroom 2005. *Early Childhood Education Journal*, 32, 5329–5340.
12. Gerzog, E., and Haugland, S. (1999). Department editor Web Sites provide unique learning opportunities for young children, *Early Childhood Education Journal*, 27(2)109-114.
15. Haugland, S. & Ruiz, E. (2002). Empowering children with technology: outstanding developmental software for 2002. *Early Childhood Education Journal*, 30(2) 125–132.
16. Dodge, D., Colker, L. & Heroman, C. (2010). *The creative curriculum for preschool*. Washington, DC: Teaching Strategies
17. Siraj-Blatchford, J., & Whitebread, D. (2003). *Supporting information and communications technology in the early years*. Buckingham, UK: Open University Press, UK.
18. National Association for the Education of Young Children (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight. A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children* (2009 version). Retrieved May 1, 2013, from <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>

Development of gross motor skills in children with Down syndrome in a special education institution using adaptive horseback riding: preliminary results

Jessica Alexandra Rivera Quinatoa,
Sergiy Voznesensky,
Klever Armando Bonilla Yacelga,
Maria Narcisa Cedeno Zamora

Pontifical Catholic University of
Ecuador / Папский католический
университет Эквадора; Technical
University of Ambato /
Технический университет
Амбато, Эквадор

Ключевые слова:

gross motor development, Down syndrome, adaptive horseback riding, physical education, special education institution

Summary: A study conducted to assess the effect of adaptive horseback riding in comparison with the conventional adapted physical education in children with Down syndrome found that the former could result in better development of gross motor skills in the short term.

Background. Equine-assisted physical activities has been shown to positively contribute to the psychological, physical, and social well-being of special needs children (Hammer, Berg, 2015). Until now, the relationship between equine-assisted physical activities and gross motor development of children with Down syndrome has been mostly investigated in very small observational studies, often lacking a comparison group (Teixeira Araruna, Garcia de Lima, Prumes, 2015; Uribe Posada, Restrepo Palacio, Yajaira Berbesi 2012).

Objectives. This study aimed at assessing gross motor development skills in children with Down syndrome who participated in adaptive horseback riding in comparison to conventional physical education activities. It was expected to provide Oxford Centre for Evidence-based Medicine (OCEBM) level 2 evidence (OCEBM Levels of Evidence Working Group, 2014) as to the effect of adaptive horseback riding on gross motor skills in children with Down syndrome in a special education institution.

Materials and methods. This paper presents preliminary results of an ongoing prospective adapted physical education study carried out in Ambato Special Education Unit, in which 40 children with Down syndrome (24 males and 16 females) aged between 1 and 6 years were randomly assigned to adaptive horseback riding or conventional adapted physical education activities (n = 20 children in each group). Gross motor development of the participants was assessed at baseline and at 3 months after the beginning of the study using the Gross Motor Function Measure (GMFM-88), validated for its use in children with Down syndrome (Russell, Rosenbaum, Wright, Avery, 2013), with transcultural adaptation in the Andean Community (Cobo-Mejía, Quino-Quila, Díaz-Vidal, Chacón-Serna, 2014). The impact of the intervention was assessed by calculating a difference in median change of the GMFM-88 scores between the adaptive horseback riding and the conventional adapted physical education groups, whose statistical significance was assessed by the two-tailed Brunner-Munzel rank ordertest, considered a “modern analogue” to the non-parametric Wilcoxon-Mann-Whitney test (Wilcox, 2010), calculated using the freeware WINPEPI programme suite (Abramson, 2011), version 11.44, with the significance level set at $\alpha = 0.05$. After converting the Brunner-Munzel test WBF statistic into a z-score, non-parametric effect size estimation (Rosenthal, 1991) was carried out, with the result compared to the convention thresholds for medium and large effect sizes (Field, 2013). A written informed consent was obtained from a child's parent or legal representative prior to enrolment. The study protocol was approved by the Research Ethics Committees of the Technical University of Ambato and the Pontifical Catholic University of Ecuador, and was authorised by the regional authority of the Ministry of Education of Ecuador.

Results and discussion. The two studied groups were comparable on the baseline characteristics of age,

sex, height, weight, and GMFM-88 initial score ($p > 0.05$). After having participated in the assigned physical activities for three months, the median improvement of GMFM-88 scores in the adaptive horseback riding group amounted to 6 (95% CI: 5 to 7) percentual points, which could be perceived as a “medium” positive change (Russell, Rosenbaum, Wright, Avery, 2013), while in the conventional adapted physical education group it only amounted to 3 (95% CI: 2 to 5) percentual points, the difference being statistically significant (WBF = 4.18, $p = 0.002$). This difference in improvements corresponds to the effect size $r = 0.57$, which is just above the 0.5 convention threshold for a large effect size (Field, 2013). No undesirable reactions or drop-outs from the study were detected during the observation period of 3 months.

Conclusions. To our knowledge, this is the first study in which solid OCEBM level 2 evidence has been obtained with regard to the short term improvement of gross motor skills in children with Down syndrome participating in adaptive horseback riding activities in a special education institution. Further research needs to be carried out in order to assess medium and long term effects of the adaptive horseback riding on gross motor development in this special needs child population.

Список литературы:

1. Abramson, J.H. 2011. WINPEPI updated: computer programs for epidemiologists, and their teaching potential, in *Epidemiologic Perspectives & Innovations*, vol. 8, no. 1, pp. 1-9.
2. Cobo-Mejía, E.A., Quino-Quila, A.C., Díaz-Vidal, D.M., Chacón-Serna, M.J. 2014. Validez de apariencia del Gross Motor Function Measure – 88, in *Revista Universidad y Salud*, vol. 16, no. 1, pp. 45-57.
3. Field, A. 2013. *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Los Angeles, CA, p. 227.
4. Hammer, C., Berg, E. 2015. *Understanding equine-assisted activities and therapies*. Fargo, ND, pp. 2-3.
5. OCEBM Levels of Evidence Working Group. 2014. *The Oxford Levels of Evidence 2*. URL <http://www.cebm.net/ocebmllevels-of-evidence/> (Consulted 22.11.2015).
6. Rosenthal, R. 1991. *Meta-analytic procedures for social research* (rev. ed.). Newbury Park, CA, p. 19.
7. Russell D.J., Rosenbaum P.L., Wright, M., Avery L.M. 2013. *Motor Function Measure (GMFM-66 and GMFM-88) user's manual*. London, UK.
8. Teixeira Araruna, E.B., Garcia de Lima, S.R., Prumes, M. 2015. Desenvolvimento motor em crianças portadoras da síndrome de Down com o tratamento de equoterapia, in *Revista Pesquisa em Fisioterapia*, vol. 5, no. 2, pp. 143-152.
9. Uribe Posada, A.M., Restrepo Palacio, T.M., Yajaira Berbesi, D. 2012. ¿Cómo beneficia la Equinoterapia a las personas con Síndrome de Down?, in *Revista CES Salud Pública*, vol. 3, no. 1, pp. 4-10.
10. Wilcox, R.R. 2010. *Fundamentals of modern statistical methods: Substantially improving power and accuracy* (2nd ed.). Los Angeles, CA, pp. 220-221.

Physical Play in Young Children's Digital Games

Krystina Madej

Georgia Institute of Technology

Ключевые слова:

somatic engagement, digital games, cognitive development, physical play, narrative play

Our research aims to encourage the creation of digital games for young children that are somatic in their approach and provide for development of the whole child as he/she grows from a toddler to a school aged child. Play engages humans cognitively, emotionally, and physically at all ages. It is ubiquitous in society and central to human development. Current studies in developmental neurobiology substantiate the importance of physical activity in the development of young children's cognitive functions. Early childhood education professionals have long used nursery rhymes as a tool for the development of young children's language, music, and physical skills. As early as 1699, John Locke, in *Some Thoughts Concerning Education*, recommended the use of contextual materials and entertainment as important tools in interesting and engaging children in learning [through print books]. In 1806, Ann and Jane Taylor's book, *Rhymes for the Nursery* (labeled "Nursery Rhymes" on its spine), put in print the traditional verses listened to, sung, and played by children until that time. Over the next two centuries, these (and other) nursery rhymes became a staple of educational material used in media that ranged from the telephone to the television. Then at the end of the twentieth century, digital media brought young children a new way to engage with nursery rhymes - interactive digital narrative games. Since the creation of the first children's video game, *Mixed-Up Mother Goose*, in the late 1980s, children's rhymes have become a fixture in "edutainment" software. Today's presentations of nursery rhymes in video games encompass activities from simple banging on a key by babies to get an action, to clicking and swiping by toddlers in their exploration of multi-sequenced animation. Inherent interaction with screen-based activities has been limited in its somatic extensiveness - bang, click, tap, and drag. Our recent research study of narrative rhyming games across media for young children looked at twenty traditional oral rhymes that involved physical interactions. Children's engagement with these oral rhymes was viewed predominantly through online sources. Twenty books from top lists of the American Library Association, and twenty games from top picks by *Children's Technology Review*, were chosen as a comparison. A base matrix of information was created which identified age, grade level, teaching aspects, platform, ratings (educational, parental), cost, and reviews. A second matrix identified somatic characteristics (physical movement) of engagement with the oral rhymes and with the books and games. These included use of fingers, wrists, elbows, legs, heads, and the entire body as well as facial expressions. Included were actions created with others through socializing and with surrounding environments as well as talking and singing. The study showed that much of the physical interaction encouraged in oral and print nursery rhymes does not exist in digital adaptations of these rhymes for children. While digital games are interactive, children miss physically manipulating movables, feeling the textures of animals, performing hand movements, or moving their whole body in games such as *If You're Happy and You Know It*. Because of these limitations, the somatic engagement - the physicality of action that was an integral part of the traditional oral and picture book presentation of nursery rhymes - the nursery rhyme experience so to speak, has existed minimally in a digital environment. This has been compounded by the limited physical experience that babies, toddlers, and young children bring to digital media so that even if physically interactive systems exist, they are not suitable for young children's capabilities. While not all of these actions can be translated into a digital environment, more than currently are, can be. Consideration of both alternative types of instructions that will encourage young children's physical expression, and new technologies such as color recognition, virtual reality, accelerometers that can read a tablet's "tilt, shake, rotation, or swing," point towards the development of digital games that include a wider range of physical engagement that can assist in optimizing critical moments in children's early development. This paper presents play and games as a form of somatic or whole body engagement that is at the intersection of technology, culture, and aesthetics. The emphasis is on games intended for young children and the cognitive and neuroscience that supports physical engagement and play activities as a crucial aspect of development. Using current understanding of the value of whole body play in children's development it looks at the trajectory of digital games in contemporary culture as

they have been developed and explores whether these artifacts have extended learning and development boundaries for young children or curtailed them. The book discusses alternative play and game design, provides examples that explore new avenues of engagement with games for children, and speculates on the future of new media play artifacts as they play a role in young children's development.

Список литературы:

Apperley, Thomas. 2005. *Opening Ludology's Magic Circle: Videogames at the Margins of Play and Space*. Melbourne University. Bartlett, F.C. 1964. *Remembering: An Experimental and Social Study*. Cambridge: Cambridge University Press. Bruner, Jerome. 1960. *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press. Bruer, J.T. 1997. Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, 26 (8), 4-16. Caillois, Roger. 2001. *Man, Play and Games*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press. Fischer, K.W., & Rose, S.P. 1998. Growth cycles of brain and mind. *Educational Leadership*, 56 (3), 56-60 Gabbard, C. 2015. Embodied cognition in children: Developing mental representations for action. In S. Robson and S. Quinn (Eds.). *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*. London: Taylor & Francis Group. Huizinga, Johan. 1949. *Homo Ludens: A Study of the Play Element in (of) Culture*. London: Kegan Paul Ltd. Locke, John. *Some Thoughts Concerning Education*. 1692. History Department, Fordham University. Available: <http://www.fordham.edu/halsall/mod/1692locke-education.html>. Luria, A. R. 1976. *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Irby, Beverly. 2007. *Rhymes, Songs, Stories and Fingerplays in Early Childhood Classrooms*. Presentation. Texas A&M University. Sylwester, Robert. 1995. *A Celebration of neurons: An Educators's Guide to the Human Brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Vygotsky, L.S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press. Vygotsky, L.S. 1978. *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. D.W. Winnicott, 1971. *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications.

The peculiarities of the dynamics of children's identity in the period from preschool till elementary school

Kuzmin Mikhail

Irkutsk State University, Irkutsk

Ключевые слова:

identity, preschooler, elementary school children

1. Introduction

The problem of dynamics of children's identity in the period from preschool till elementary school is not so widely studied as the problem of adolescents' identity. There are both some investigations in preschoolers' identity [4], [6] and elementary schoolchildren's identity [1], [2], [10].

In this case on the one hand each investigation is concerned with the individual aspect of pre-school and elementary schoolchildren's identity (ethnic, gender or self-identity) and, on the other hand, usually the problem of such children's identity is analyzed only in comparison with the identity of more adult persons. The exception is the work of Miklyaeva & Rumjanceva, which is devoted to the structure of elementary schoolchildren's social identity in general. But the dynamics of children's identity in the period from preschool till elementary school was not studied [10].

Meanwhile, E. Erikson pointed that to bring a productive situation to completion is an aim which gradually supersedes the whims and wishes of play of elementary schoolchildren [3]. Therefore, in our opinion, it is important to study «activity I» [5] or activity identity [9] and also the preconditions in preschool period which lead to it. But we could not find the research on this aspect of identity.

Thus, the aim of our study is the problem of peculiarities of the dynamics of children's identity in the period from preschool till elementary school.

2. Methods and participants

One of the problems of studying of dynamics of children's identity in the period from preschool till elementary school is to choose the method of investigation. One method is used practically by all researchers. It is M. Kuhn and T. McPartland's "Twenty Statements Test" [6]. It attracts attention by simplicity of testing for subjects and freedom in choosing the criteria of processing: each author uses his own way of analyzing the results. But it makes further comparison rather difficult. In our opinion the way out is usage of different kinds of processing of this method. So we analyzed the peculiarities of such children's identity dynamics with both native and foreign classificatory to get as a full picture as possible.

The sample of two year investigation was 152 preschoolers and elementary schoolchildren aged 6-8 (75 boys and 77 girls in the first year and the same in the second). They were recruited from different centers of early development and schools of Irkutsk. Processing of the data was done using the statistics SPSS.

3. Results and discussion

First, we started with the analysis of the results processed with the classificatory used by Kuhn himself [7] and another - by Abdukeram et. al.[1]. The results of subjects' answers processed by different ways turned out to be controversial. On the one hand, the data about preschoolers got at the first stage of investigation showed the prevalence of so-called Personal identity. 71% of all answers belong to private self (result of the method used by Abdukeram et. al.) and 62% - 73% of all belong to self-evaluations

(result of method used by Kuhn). 22% of all answers (method used by Abdukeram et. al.) and 23% (Kuhn's method) are connected with so called Social identity (Social groups and classifications by Kuhn and Collective self by Abdukeram et. al.).

On the other hand the analysis of identity dynamics of children in the period from preschool till elementary school tested with the help of various methods demonstrated important differences. According to results of Abdukeram et. al's analysis the index of Personal identity increased to 79% ($t=4.073$, $p<0.01$). The index of Interpersonal identity did not change and Social identity index on the contrary decreased from 22% till 15% ($t=5.023$, $p<0.01$). Vice versa, according to the data received by Kuhn's method, Personal identity decreases till 59% ($t=3.963$, $p<0.01$) and Social identity increases till 24% ($t=3.576$, $p<0.01$). So it turns out that the results of one kind of processing demonstrates the increase of Personal identity and decrease of Social identity in dependence with age and the data of the other kind of processing are quite contrary – decrease of Personal identity and increase of Social identity.

In our opinion it can be explained by the fact that when using different methods of processing the same characteristics marked by the subjects are taken into account on the basis of different scales. So, the only way to define the results of identity dynamics is to single out the considerable number of scales. So we use our own classifications for "Twenty Statements Test" [8]. It is important that in this classification there exists such a category as "Active I" or "Activity identity".

According to the data obtained such identity component as Personal dominates when speaking about preschoolers (75%). As for the Social identity components we should mention gender (15%), family (5%), and other identities – e.g. communicative (5%). So it is necessary to note that though Gender identity share in the whole volume of answers is only nearly 7,5% its expressiveness in comparison to all other social identity components is high, it turned out to be the most popular.

At the same time identity dynamics according to results of two year research (the analysis of the second year) is as following: the expressiveness of Personal identity decreased in the sample (from 74.98% to 70.34%, $t=19.5$, $p<0.01$); the expressiveness of Gender identity decreased (from 15% to 4.28%, $t=6.82$, $p<0.01$); at the same time Family identity increased (accordingly $t=4.12$, $t=5.68$, $p<0.01$). Such kinds of identity as Educational and identity with Informal groups appeared; but the highest degree of increase was demonstrated by Activity identity scale (increase from 4.91 to 7.96%, $t=3.41$, $p<0.01$).

4. Conclusion

So, the analysis of the results of dynamics of children's identity in the period from preschool till elementary school demonstrated the following peculiarities of identity dynamics:

- the expressiveness of Personal identity decreases according to subjects' age;
- the expressiveness of Gender identity prevails in preschoolers' dynamics;
- when speaking about elementary schoolchildren the general increase is demonstrated in Activity identity.

Список литературы:

1. Abdukeram, Z., Mamat, M., Lou, W., Wu, Y. (2015). Influence of culture on tripartite self-concept development in adolescence: a comparison between Han and Uyghur cultures. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology*, 2015, 116, 1, 292-310.
2. Cockerham, W.S. (1976) Open School vs. Traditional School: Self-Identification among Native American and White Adolescents. *Sociology of Education*, Vol. 49 (April): 164-169
3. Erikson, E. H. (1977). *Childhood and Society*. Paladn Grafton Books, London, 396 p.
4. Grey, I. K., Yates, T. M. (2014). Preschoolers' narrative representations and childhood adaptation in an ethnoracially diverse sample. *Attachment & Human Development*, Vol 16(6), Nov, 2014. pp. 613-632.
5. Ivanova N.L. (2003). Psihologicheskaja struktura social'noj identichnosti [The psychological

- structure of social identity]. Diss d-ra psihol. nauk. Yaroslavl, 2003, 399 s.
6. Konchalovskaja, M.M. (2015) OSOBENNOSTI IDENTICHNOSTI DETEJ DOSHKOL'NOGO VOZRASTA [The peculiarities of preschooler's identity] MIR PSIHOLOGII. Moskva. №1, 77-85 s
 7. Kuhn, M. H., & McParland, T. (1954). An Empirical Investigation of self-attitudes. American Sociological Review 19, 68-76.
 8. Kuhn, M.H. (1960) Self-Attitudes by Age, Sex and Professional Training. Sociological Quarterly. 1. 39-56.
 9. Kuzmin, M.U. (2012). Krizis identichnosti u studentov i ego svjaz' s zhiznestojkost'ju [The crisis of student's identity and its connection with hardiness]. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk. SPb, 32 s.
 10. Mikljaeva, A. V., Rumjanceva, P. V. Social'naja identichnost' lichnosti: sodержanie, struktura, mehanizmy formirovanija: Monografija [Social identity of person: content, structure, genesis]. SPb.: RGPU im. A. I. Gercena, 2008. – 118 s.

Multiple Intelligences Theory and Implementation of Inclusive Curriculum in Early Childhood Education: A Systematic Review of the Literature

Leidy Evelyn Diaz Posada

Universidad de La Sabana

Ключевые слова:

multiple intelligences, early childhood education, inclusive education, diversity, systematic review

It is the case that the complexity of development and learning contexts require the discovery and promotion of effective ways to respond to the characteristics of children. This should be done from a perspective of diversity and a focus on maximising children's capabilities, aptitudes and abilities (UNESCO, 2005). In this process, a key aspect is to identify theories or models consistent with the approach of inclusive and quality education but that go beyond conceptual frameworks and really facilitate interventions in the real-life contexts (Ainscow, 2005). Here is when the theory of Multiple Intelligences (MI) appears (Gardner, 1983; 2005; 2011) for offering responses to this need. Gardner (1999) redefined the intelligence as a “biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture” (p. 33), but the most important is that he proposed the existence of multiple intelligences (at least eight), not a single, which means that, consequently, there are multiple ways of teaching too. This theory provides a new framework on the nature of mind, enlarge the perspective on the development of students, encouraging more positive attitudes and high expectations for learning processes and highlighting the interindividual variability own of the school from the perspective of the strengths and the possibilities (Pérez-Sánchez & Beltran-Llera, 2006). Also, according to Stanford (2003) three basic aspects of the theory are described relative to the infusion of MI theory in general education classrooms to ensure appropriate inclusion: Teaching strategies, the curricular adaptations, and the student assessment. Based on all these elements, the present study aimed to identify developments, trends and opportunities for innovation related to the theory of multiple intelligences and its application in contexts of both regular and inclusive early childhood education. To do this, a systematic review of the literature (Hart, 1998; Fink, 2005) was conducted using a strategy based on the snowball selection technique and the use of descriptors, operators and inclusion and exclusion criteria clearly defined (Manterola, 2009; Perestelo-Pérez, 2013). In this way, using the technique of content analysis from a mixed perspective, the review of a sample of 244 publications was conducted. Documents published from the formulation of the theory (1983) until now were included; however, the research focused on 150 studies produced between 2000 and 2015, in accordance with the selection criteria. The process developed allowed to build an emerging category system accompanied by a rigorous systematization of data based on variables designed in relation to the characteristics of the research, its main contributions and the level of articulation reflected according to the issue proposed. All this, with the purpose of generating not only statistics about general conclusion in the field but also theoretical elaborations based on evidence and clear practical contributions. The results obtained from the qualitative categories provide insight into teaching models based on the theory (having found just three cases); allow to identify the characteristics, roles and actions that an MI teacher applies; make a consolidated of educational activities and varied teaching resources for each type of intelligence; highlight criteria, strategies and instruments of an authentic assessment based on the theory and; share experiences of application given in large-scale projects, institutions and individual classrooms. For its part, the defined variables resulted in the establishment of quantitative indicators in relation to: Types of research mainly implemented in the field (which resulted being principally quantitative and instrumental designs); country leaders in this area (United States, Spain and United Kingdom in conceptual terms but Iran and Turkey in empirical terms); types of participants or recipients in the studies (mainly students with typical development in contrast with students with functional diversity (or, as is more common named, disabilities), cultural diversity and exceptional skill or talents, who appeared in a minority of cases); educational levels focused on (being privileged primary and secondary levels and not too much early childhood education), and; scopes and main contributions generated for the research analyzed (which, according to the empirical antecedents, are usually oriented to solve a problem and reach a goal proposed by investigators but not always offering practical benefits and orientations with pedagogical projection). As discussion, it is clear the utility and potential of the theory of MI in practical terms for different educational scenarios and it is shown as part of the results of this review.

However, the findings evidence that this is an issue that has not been widely addressed from research, specifically in inclusive context, in spite of the benefits that literature reports for it (Chen & Gardner, 2012; Takahashi, 2010). For that reason, there are evidences of the quality and relevance of applying the principles and resources provided by the theory in education, especially in early childhood education (Armstrong, 2009; Phipps, 2010), but those are not enough, it is needed more real applications around the world and more research to demonstrate the multiple advantages, implications and impacts of curriculums and process based on this approach (Davis, Christodoulou, Seider, & Gardner, 2011). In conclusion, what has been done allows to present the state of research and offer a series of qualitative and quantitative indicators about applications, trends and lines of work that need to be explored and enhanced further, from the perspective of what has been developed. Thereby, this is an invitation to the professionals of education and related disciplines for using these results as a tool for the improvement of inclusive educational processes and the generation of alternatives for implementing the contents and orientations that were synthesized. For its part, interested researchers are invited to consider the conclusions generated to develop and strengthen this and other complementary investigation lines. Given this, it is essential to approximate more to this issue through different perspectives and methodological designs with the intention of continuing with the construction of knowledge about a theory of great impact for educational areas: The theory of multiple intelligences.

Список литературы:

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 5-20.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Chen, J. Q., & Gardner, H. (2012). Assessment of Intellectual Profile, A Perspective from Multiple-Intelligences Theory. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds), *Contemporary Intellectual Assessment. Theories, Tests, and Issues* (3rd ed.) (pp. 145-155). New York, NY: The Guilford Press.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). The Theory of Multiple Intelligences. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485-503). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fink, A. (2005). *Conducting Research Literature Reviews. From the internet to paper*. London, UK: SAGE Publications.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2005). Inteligencias Múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 17-26.
- Gardner, H. (2011). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Hart, C. (1998). *Doing a Literature Review, Releasing the Social Science Research Imagination*. London, UK: SAGE Publications.
- Manterola, C. (2009). Revisión sistemática de la literatura. Síntesis de la evidencia. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 20(6), 897-903.
- Perestelo-Peñez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, (13), 49-57.
- Peñez-Sánchez, L., & Beltrán-Llera, J. (2006). Dos décadas de «inteligencias múltiples»: implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 147-164.
- Phipps, P. (2010). *Multiple Intelligences in the Early Childhood Classroom*. Texas, TX: Frog Street Press, Inc.
- Stanford, P. (2003). Multiple Intelligence for Every Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 80-85.
- Takahashi, J. (2013). Multiple Intelligence Theory Can Help Promote Inclusive Education for Children with Intellectual Disabilities and Developmental Disorders: Historical Reviews of Intelligence Theory, Measurement Methods, and Suggestions for Inclusive Education. *Creative Education*, 4(9), 605-610.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education For All*. Paris: Autor. Recovered from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Village Saving and Loaning associations (VSLAs), a platform for increased parental involvement for continued sustainability of community based Early Childhood Development (ECD) Centers

Mariam Nakabuubi

Health Child

Ключевые слова:

Village Savings and Loaning Associations, Parental involvement, sustainability and Community Based Early Childhood Development Centers

Village Saving and Loaning associations (VSLAs), a platform for increased parental involvement for continued sustainability of community based Early Childhood Development (ECD) Centers

Background According to the national ECD policy of Uganda 2007, amended in 2013 as the National integrated early childhood development policy (NIECD), a community based ECD centre is one of the typologies of programs for provision of ECD. For a centre to be classified as a community based ECD centre, it should have structure, which may be permanent or temporary but safe. The community will be involved in selecting the site for the centre and in the construction of the centre or it may also be in a church or mosque. The centre should follow and meet the minimum requirement developed by the Ministry of Education and Sports but will be licensed by the district. Health Child defines ECD centre sustainability as the ability of a community to continuously and effectively mobilise resources needed for managing the affairs of an ECD centre. This is by ensuring that the children enrolled in the centre have continuous access to quality learning, stimulation, care, protection, nutrition, play, and hygiene. Once a decision is taken by a community to begin an ECD centre, it should be matched with immediate strategic planning on the structures, resources and processes necessary for that centre to be set up and sustainably managed. The community in line with its national ECD guides should agree on standards for the ECD centre and progressively work towards having those standards in place including devising means of how they will be sustained. Program intervention; Families provide the first line of care for young children therefore, targeting parents and caregivers with interventions to improve their knowledge behaviour and practice of ECD is critical. Young children living in poor households are most likely to be deprived of basic care and necessities important for them to grow up well as proper nutrition, health and learning. Therefore, it is essential that ECD programs work towards sustainably improving the economic wellbeing of households with young children. Health Child introduced the Village Saving and Loaning Associations (VSLA) methodology with an aim of improving the economic wellbeing of households with young children in the communities we serve. The VSLAs are self-managed and self-financed micro finance groups of 15 to 30 people who save together and take small loans from those savings mainly for business investment, school fees payment and health. Parents with children in ECD centres supported by Health Child were mobilised to join the VSLAs mainly to bolster their capacity to make financial contribution towards the running of the centers through school fees payment. Health Child introduced dialogues on ECD within the VSLAs to increase parent and community awareness and pro-activeness in ECD matters both at the home and at ECD centres. The dialogue guides are booklets on early learning, child health, child protection, hygiene and sanitation featuring different topics and each month, each group gets to discuss one topic per subject during their weekly saving meetings. This has created an opportunity to the VSLAs to self-reflect and share important information with each other on ECD. Even without the presence of external community educators such as Health Child, the groups can use the guides by themselves. Using the guides has created the following impact in the VSLAs; the direct involvement of parents in the affairs of the ECD centre has tremendously increased. For example, parents can be consulted, directly involving them in the learning and play activities that happen at the ECD centre, followed to know how they handle their children at home among others. The Health Child ECD program holds following best practices on effective parental involvement: Parents have at one time been children and so they too received care, learning, protection and stimulation while growing up. Health Child promotes parental involvement in ECD centre learning by engaging ECD centre management committees to schedule at least one day in a week during school days where they go to the centres to participate in learning and play activities of the children. The parents have been going to the centres to teach games to the children, tell stories, assess children's learning, teach children culturally acceptable behaviours among other things and they enjoy this. At the same time, it has given them an opportunity to monitor what takes place at the ECD centre and address gaps identified with their centre management committees. Methods; The pilot was

undertaken in Jinja district, Eastern Uganda targeting 21 ECD Centres in Jinja and Wakiso. By the time of VSLA formation, all the 21 ECD centres were non-existent. Results; By the end of the VSLA cycles (12 months); 21 ECD Centre Management Committees were formed 2 committee meetings held per term 1 committee meeting together with parents held per term At least one meal is provided to children every day 2 teachers trained in ECD Children have access to safe space for play and play items. 30 parents engaged in play and leaning of children at the ECD centres per month Conclusion Parents have at one time been children and so they too received care, learning, protection and stimulation while growing up. To be able to sustainably operate a community based ECD centre, the direct involvement of parents in the affairs of the ECD centre is important. For example, parents can be consulted, directly involving them in the learning and play activities that happen at the ECD centre, followed to know how they handle their children at home among others.

Список литературы:

The UGANDA INTEGRATED EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT POLICY, 2013

Supporting Diversity in Education: Multicultural Competence of Early Childhood Teachers in Islamabad Pakistan

Professor Dr. Nabi Bux Jumani,
Ms. Fouzia Ajmal,
Dr. Samina Malik

International Islamic University
Islamabad

Ключевые слова:

Diversity, Multicultural Competence, Knowledge, Awareness, Attitude, Skills, Early Childhood Teachers

Diversity is one of prominent features of 21st century and its effects are on education sector also (Nair, 2014). Early child hood learners are in their preoperational level (Piaget, 1960) and learn through concrete experience. In early childhood education one of the challenging tasks for the teachers is to deal with diverse multicultural students of early age. Supporting diversity in early childhood education is necessary to help children positive feeling about themselves, their families, communities and also to develop respect and acceptance of other different people (Abdullah, 2009). Islamabad is the capital city of Pakistan, having population from all over the country and some other nations as well multiculturalism is seen more as compared to other areas. Early childhood teachers have to deal and support the diversity and multiculturalism of early learners in culturally diverse classrooms. They need multicultural competence to prepare children for the global world. The present study was undertaken to identify the multicultural competence including i. Awareness (consciousness of diversity), ii. Knowledge (understanding diversity), iii. Attitude (value of diversity) and iv. Skills (ability to deal with diversity) of early child hood teachers working in Public schools offering one year early childhood program in Primary schools of Islamabad. The sample of the study included 95 teachers teaching Prep class in selected primary schools under Federal Directorate of Education, Islamabad. The data were collected by using an inventory on five point likert scale in which the teachers had to mark them proficient from point 1 to 5 (1 being lowest) developed by researchers to measure various components of multicultural competence of early childhood teachers. On the basis of data analysis done through percentage and mean scores the teachers were categorized as novice, advanced beginner, competent, proficient and expert on all four dimensions of multicultural competence. The analysis revealed that most of the early childhood teachers were at proficient level on awareness and knowledge, competent level in attitude and at advanced beginner level in skills component of multicultural competence. There is a need to focus on and develop the multicultural competence especially attitude and skills of early childhood teachers to enable them to support diversity in the early years classrooms.

Список литературы:

Abdullah, A. C. (2009). Multicultural education in early childhood: Issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 159-175. Nair, U. (2014). *Instructional Design Models in the 21st Century: A Review*. EdTech Review, March. Piaget, J. (1960), *The child's conception of the world*. London: Routledge.

Transition from preschool to school: perspectives of adults and children

Nada Babich

University of Osijek, Faculty of
Humanities and Social Sciences,
Department of Pedagogy

Ключевые слова:

childhood, transition to school, children's perspectives, adult's perspectives, school readiness, interactive approach

Note: Paper is within the thematic filed of *Doshkol'nik i shkol'nik: problemy perhoda*. Contemporary childhood policies are characterized by “profitability of investment”, above all from a social and economic perspective. Social profitability of investment in terms of “children’s social adaptation”, and economic, in the sense of increasing “outcome capital” – capability of producing profit. The global “education for all” story: Children are the future of society. Therefore, we must ensure they have a fair best start through education from birth, by creating policies based on evidence. A better start means a better future. This story is based on the view of childhood a transitional phase and children as future people, who are not “authentic contemporaries of adults” (Qvortrup 2005, 5). In critical reflections about global and national childhood policies “purposeful institutionalization” is especially emphasized as evidence of their importance. The benefits of institutionalizing early childhood education and care are measured as “an investment object” on the labour market and in the “future of the economy and society” (Qvortrup 2012, 244). Contemporary childhood and growing up is characterized by institutionalization as regulation of children’s everyday lives for the purpose of “protection and control” in accordance with “knowledge requirement and socialization, including proper upbringing” (Qvortrup 2012, 245). The purport of raising children is in preparation for adulthood through transitions (from family to nursery and preschool, from preschool to school, from school to workplace...). The transitions are here of a pragmatic character – transition to a next phase of growing up, competency and competence. In childhood practices, children are included in institutional forms of growing up as a kind of way of preparing them for the future – gaining competencies and abilities required from the perspectives of current educational policies. The reverse side of preparing for the future is depriving children of their own abilities and jurisdictions. Conceptualizations of childhood as socially constructed and structured, and children as agentic beings bring forth the question of transition. Transition as a life journey or transition as preparation for crossing into the next phase of growing up. In contemporary professional and scientific discourses, a critical approach towards transition is visible; which presupposes children’s preparation and preparedness for school in accordance with normative understandings of development and effectiveness policies. Understanding the meaning of preschool and school presupposes an insight into the views and practices of adults (parents and professionals – those “who are mandated to act in the best interests of the child” (Halldén 2012, 197) as well as insight into children’s experiences and conceptualizations. Researching from a children’s perspective means viewing children as active partners in knowing the reality of childhood in familial and institutional context (family, nursery, preschool, kindergarten, school). In relation to the preschool and school institutional context, this means children are reliable informants about their lives in both contexts and especially about their transition from one to another. One of the key problems in approaches and practices of transition is children’s preparation and preparedness for school and a smooth and successful start to school. Preparation and preparedness as children’s adaptability to school’s expectations and practices. In other words, as aligning and alignment of learnt and acquired ways of learning (experiences, knowledge, learning strategies) to school norms – what must and needs to be learned and how to behave from the perspective of school as a tool for realizing current educational policies expressed by standards on local and global levels. Advocacy of adaptability presupposes a necessity of change, i.e. alignment of children’s “educational capital” due to incompatibility (potential or real) with school’s prescriptive expectations and practices (goals, contents, methods of realization and evaluation). Furthermore, due to incompatibility with the “uniqueness” strategy in all aspects and at all levels of education in the “best interest of the child”. Successful preparedness is achievable through the mechanism of additivity understood as addition and “enrichment” of children’s experiences, knowledge, social and cognitive priorities of instrumental

character. For example, academic learning is added to play, responsibility for successfulness is added to children (competency and management). In other words, school learning is added to play for the purpose of school successfulness (successfulness expressed in normed and measureable outcomes). Sociocultural theory as well as other approaches in which children are viewed as capable and authentic participants in interaction with the setting see learning as a process of mutual meaning and knowledge making, and as a process of continued support for children's learning. When applied to transition, the focus is on its interactional attribute. Transition in education (educational transition) as a process of multi-layered changes in the sense of differentiation and integration in personal identities could be a reasonable argument for the assumption about "becoming", "being" and (re)"becoming" of both children and adults. Growth and development as continuity, made of relative stability and change (quantitative and qualitative) at an individual and social level are key points in rethinking children's agency, activity and participation in the context of transition to school. Transition as a process could be interpreted from the perspective of sustainability, in the sense of necessary understanding and/or truthfulness, in the sense of "common thinking" – the truth of authority (teachers, school, educational policies, local community). Unlike "common thinking", understanding means achievement and feasibility of a minimal level of understanding of differing viewpoints for the purpose of continuity in the common field of action. "Common thinking" could be understood as a kind of "pedagogical agreement", whose main task is to achieve, realize agreement (consensus or compromise) amongst participants (children, parents, teachers...) of different positions and corresponding roles and cultural capital (experience, knowledge, abilities, values). My own research of play, learning and teaching in preschools confirmed the assumption about the importance of the quality of interaction between children and adults, which is asymmetric in positions of power, but not in their values. How can we resolve the problem of asymmetry of power between adults and children? Mason and Hood (2011) see the solution in dialogue between children and adults, in terms of negotiation, which is feasible through joint decision making of children and adults. The feasibility of dialogue in conditions of "school readiness" policies and practices and "assigned" agency is questionable. If children are positioned as subordinates in relation to adults, then in conditions of social inequality they have limited possibilities for manifesting their agency, in the sense of autonomous choice and behaviour in real life contexts (family, school, local community). Adults "give" them agency, which means they are denied action as actors (Babić 2014). Asymmetric social positions of adults and children can be potentially and actually developmental and restrictive: sharing, exchanging and constructing meanings or "teaching", guiding, regulating to accomplish socially adequate behaviour and achievements. Viewing children as active participants of their own learning and development presupposes the importance of children's perspectives in educational contexts. Importance manifested in discovering, forming and transforming children's experiences and perspectives in relation to school policy and practices. Without conditioning, in the sense that "children's own perspectives must be integrated into all aspects of educational planning and implementation" (Broström, 2006, 223), as well as in research (Broström, 2012). Mutual informing between children, parents and teachers about their views; negotiation, consultation and creation of a setting – mutual field of action characterizes child and adult participation as equally valuable, autonomous, agentic participants in educational settings. How can we gain reliable information about educational settings from the children's perspective? One answer is by researching children's opinions about their lived reality in them from nursery to school (space, temporal and social structure, roles, activities...). Children's views are thoughtfully elaborated experiences of interaction with adults and other children, characterized by continuity and discontinuity and cumulateness. These are children's perceptions as reflections of their experiences of a differing level of elaborateness. In researching the transition from preschool to school the focus of researchers is on understanding the meaning of children's internalized personal and social experiences about preschool and their conceptualizations of school. School, as a new, specific institutional setting of different potential possibilities for "capitalizing" children's personal experiences and accomplishments during their growing up in the family and preschool. Researching children's experiences is a kind of interactive approach in which adults and children communicate with meanings for the purpose of understanding between different perspectives and achieving their personalities in different relations with adult and children in life settings.

Список литературы:

Babić, N. 2014. *Suvremeno djetinjstvo: Teorijski pristupi, prakse i istraživanja* (Contemporary childhood: Theoretical approaches, practices and research). Osijek. Broström, S. 2006. Children's perspectives on their childhood experiences, in J. Einarsdottir, J. T. Wagner (eds.) *Nordic childhoods*

and early education. Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden, 223 – 255. Greenwich. Broström, S. 2012. Children's participation in research, in *International Journal of Early Years Education* 20/3, 257 – 269. Halldén, G. 2012. Children's sense of space: Aspects of individualization, flexibility and free choice within the preschool context, in A. T. Kjørholt, J. Qvortrup (eds.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market*, 186 – 202. Basingstoke. Mason, J., Hood, S. 2011. Exploring issues of children as actors in social research, in *Children and Youth Services Review* 33/4, 490 – 495. Qvortrup, J. 2005. Varieties of childhood, in J. Qvortrup (ed.) *Studies in Modern Childhood. Society, agency, culture*, 1 – 19. Basingstoke. Qvortrup, J. 2012. Users and interested parties: A concluding essay on children's institutionalization, in A. T. Kjørholt, J. Qvortrup (eds.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market*, 243 – 261. Basingstoke.

Iranian families attitudes quality toward their children's care and education

Parisa Badrkhani

Islamic Azad University of Shiraz

Ключевые слова:

Family involvement in child's education, Children development, care and education

According to Harvard's family research project (2006) family's involvement in children's social and empirical development, has an important role. What is important, is to considering their effective involvement and how it may occur? It is necessary to correspond children's development requirements and parent's manners, habits and performance and early childhood activity expectations and involvement of family support. According to applied policy analytics of Cambridge and public consulting group of Boston (2012), a constraining corpus of research and study provides information and evidence that provides high-quality initial care and teaching and learning process which can have an important role for children's development particular for those who are from low income families. There are a variety of learning designs that reflecting significant information to improve children's success programs and achievements, especially between those who have special needs. To attain correct and specified understanding of persistent needs of children and their parents, the department of early education and care (EEC), authorized a survey and its related study (2012) to know more about families requirements for early education and out of school schedules and services and their present level of approaching special needs and to promote understanding issues which affects children development. We administered these study in our country Iran, in order to obtain special result to see what consequence we mainly achieve based on this survey questionnaire. In this study we applied Massachusetts early childhood family survey that is conducted applied policy analytic of Cambridge and public consulting of Boston (2012). This questionnaire allows us to know a little about parents and their children that includes several types of classifications that parents (mostly mothers) may use for their child including preschool, child care, head start, day care, nursery school or baby-sitting. The survey also addresses before-school, after-school and summer activities and programs that Iranian children may use. We applied this questionnaire to 100 Iranian mothers, because we believe that they have special attention to their children's care and education, whom child is under the age 14. Many of The questions had different formats, used different terminology and scales. We present all results by Likert scale and statistic diagrams.

Список литературы:

Harvard Graduate School of Education, (2006). Family Involvement Makes a Difference. 3 Garden Street, Cambridge, MA 02138 Applied Policy Analytics Cambridge, MA Public Consulting Group, Inc & Boston, MA, (2012). Massachusetts Early Childhood Family Survey

Musical experiences in Brazilian early childhood education; cultural diversity as an educational principle.

Patricia Lima Martins Pederiva

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Ключевые слова:

musical activities; experiences; early childhood education; historical-cultural approach.

Brazil is a country of immense cultural and ethnic diversity. Its musical manifestations are rich, with many different rhythms and melodies that represent varying musical styles, with diverse instruments and specific harmonies. However, in the field of early childhood education, this diversity has not been put to use as educational instruments for children. Nowadays, in Brazil, with rare exceptions, musical education has been a lifeless, imitative and repetitive process. Music is utilized as a by-product of other fields of knowledge and for many purposes. It is utilized for memorizing knowledge, for behavioral control of the children and for school's routine activities. Nevertheless, Vigotski's cultural-historical theory (2009, 2011) has demonstrated that art is an activity that has its own internal structure and that must be thought of as a singular activity for human development. Early childhood education must be the space for interchanging and creating collaborative musical experiences and expressions. Vigotski's cultural-historical theory (2009) states that individual experiences, that are also collective experiences, are the basis of the cultural life, in which the educational spaces are included. It is through everyday experiences that human creative process can be developed. This indicates that musical-educational activities in early childhood education must be organized in a way that allows children to interchange their rich cultural experiences, with the intent of mutual learning. The objective of this study is to reveal in which way cultural differences are important to human development, starting from early childhood education. Also, it aims to reveal how cultural differences can build solid basis for early childhood education through interchanging experiences. This study is based on Lev Semionovich Vigotski's cultural-historical theory. This theory holds that cultural development has a biological basis, but is subjected to cultural processes that begets development. Thus, the methodological approach seeks to argumentatively demonstrate in which way that happens. The existing cases methodized based on Vigotski's cultural-historical theory have demonstrated that children's everyday experiences, when organized in educational spaces that allows the interchanging of those experiences, can constitute instructional material that aids the development of the children's musicality, through an educational process that is diverse, expressive, creative and permits the appreciation of sound culture.

Список литературы:

Vigotski Lev Semionovich. 2003. *Psicologia Pedagógica*. ARTMED. São Paulo. 2009. *Criação e imaginação na infância*. Ática. São Paulo. 2011. *Psicologia da arte*. Martins Fontes. São Paulo.

Development of gross motor skills in children with Down syndrome in a special education institution using adaptive horseback riding: preliminary results

Sergiy Voznesenskyy
Jessica Alexandra Rivera Quinatoa
Kléver Armando Bonilla Yacelga
María Narcisa Cedeño Zamora

Pontifical Catholic University of
Ecuador / Папский католический
университет Эквадора; Technical
University of Ambato /
Технический университет Амбато,
Эквадор

Ключевые слова/Keywords:

Gross motor development, Down syndrome, adaptive horseback riding, physical education, special education institution

Проблема/Problem.

A study conducted to assess the effect of adaptive horseback riding in comparison with the conventional adapted physical education in children with Down syndrome found that the former could result in better development of gross motor skills in the short term.

Background. Equine-assisted physical activities has been shown to positively contribute to the psychological, physical, and social well-being of special needs children (Hammer, Berg, 2015). Until now, the relationship between equine-assisted physical activities and gross motor development of children with Down syndrome has been mostly investigated in very small observational studies, often lacking a comparison group (Teixeira Araruna, Garcia de Lima, Prumes, 2015; Uribe Posada, Restrepo Palacio, Yajaira Berbesi 2012).

Objectives. This study aimed at assessing gross motor development skills in children with Down syndrome who participated in adaptive horseback riding in comparison to conventional physical education activities. It was expected to provide Oxford Centre for Evidence-based Medicine (OCEBM) level 2 evidence (OCEBM Levels of Evidence Working Group, 2014) as to the effect of adaptive horseback riding on gross motor skills in children with Down syndrome in a special education institution.

Materials and methods. This paper presents preliminary results of an ongoing prospective adapted physical education study carried out in Ambato Special Education Unit, in which 40 children with Down syndrome (24 males and 16 females) aged between 1 and 6 years were randomly assigned to adaptive horseback riding or conventional adapted physical education activities (n = 20 children in each group). Gross motor development of the participants was assessed at baseline and at 3 months after the beginning of the study using the Gross Motor Function Measure (GMFM-88), validated for its use in children with Down syndrome (Russell, Rosenbaum, Wright, Avery, 2013), with transcultural adaptation in the Andean Community (Cobo-Mejía, Quino-Ávila, Díaz-Vidal, Chacón-Serna, 2014). The impact of the intervention was assessed by calculating a difference in median change of the GMFM-88 scores between the adaptive horseback riding and the conventional adapted physical education groups, whose statistical significance was assessed by the two-tailed Brunner-Munzel rank ordertest, considered a “modern analogue” to the non-parametric Wilcoxon-Mann-Whitney test (Wilcox, 2010), calculated using the freeware WINPEPI programme suite (Abramson, 2011), version 11.44, with the significance level set at $\alpha = 0.05$. After converting the Brunner-Munzel test WBF statistic into a z-score, non-parametric effect size estimation (Rosenthal, 1991) was carried out, with the result compared to the convention thresholds for medium and large effect sizes (Field, 2013). A written informed consent was obtained from a child's parent or legal representative prior to enrolment. The study protocol was approved by the Research Ethics Committees of the Technical University of Ambato and the Pontifical Catholic University of Ecuador, and was authorised by the regional authority of the Ministry of Education of Ecuador.

Results and discussion. The two studied groups were comparable on the baseline characteristics of age, sex, height, weight, and GMFM-88 initial score ($p > 0.05$). After having participated in the assigned physical activities for three months, the median improvement of GMFM-88 scores in the adaptive horseback riding group amounted to 6 (95% CI: 5 to 7) percentual points, which could be perceived as a “medium” positive change (Russell, Rosenbaum, Wright, Avery, 2013), while in the conventional adapted physical education group it only amounted to 3 (95% CI: 2

to 5) percentual points, the difference being statistically significant (WBF = 4.18, $p = 0.002$). This difference in improvements corresponds to the effect size $r = 0.57$, which is just above the 0.5 convention threshold for a large effect size (Field, 2013). No undesirable reactions or drop-outs from the study were detected during the observation period of 3 months.

Conclusions. To our knowledge, this is the first study in which solid OCEBM level 2 evidence has been obtained with regard to the short term improvement of gross motor skills in children with Down syndrome participating in adaptive horseback riding activities in a special education institution. Further research needs to be carried out in order to assess medium and long term effects of the adaptive horseback riding on gross motor development in this special needs child population.

Список литературы/The list of references:

- Abramson, J.H. 2011. WINPEPI updated: computer programs for epidemiologists, and their teaching potential, in *Epidemiologic Perspectives & Innovations*, vol. 8, no. 1, pp. 1-9.
- Cobo-Mejía, E.A., Quino-Ávila, A.C., Díaz-Vidal, D.M., Chacón-Serna, M.J. 2014. Validez de apariencia del Gross Motor Function Measure – 88, in *Revista Universidad y Salud*, vol. 16, no. 1, pp. 45-57.
- Field, A. 2013. *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Los Angeles, CA, p. 227.
- Hammer, C., Berg, E. 2015. *Understanding equine-assisted activities and therapies*. Fargo, ND, pp. 2-3.
- OCEBM Levels of Evidence Working Group. 2014. *The Oxford Levels of Evidence 2*. URL <http://www.cebm.net/ocebmllevels-of-evidence/> (Consulted 22.11.2015).
- Rosenthal, R. 1991. *Meta-analytic procedures for social research* (rev. ed.). Newbury Park, CA, p. 19.
- Russell D.J., Rosenbaum P.L., Wright, M., Avery L.M. 2013. *Motor Function Measure (GMFM-66 and GMFM-88) user's manual*. London, UK.
- Teixeira Araruna, E.B., Garcia de Lima, S.R., Prumes, M. 2015. Desenvolvimento motor em crianças portadoras da síndrome de Down com o tratamento de equoterapia, in *Revista Pesquisa em Fisioterapia*, vol. 5, no. 2, pp. 143-152.
- Uribe Posada, A.M., Restrepo Palacio, T.M., Yajaira Berbesi, D. 2012. ¿Cómo beneficia la Equinoterapia a las personas con Síndrome de Down?, in *Revista CES Salud Pública*, vol. 3, no. 1, pp. 4-10.
- Wilcox, R.R. 2010. *Fundamentals of modern statistical methods: Substantially improving power and accuracy* (2nd ed.). Los Angeles, CA, pp. 220-221.

Parental Migration and Child Development in Rural China

Shaoping Li, Ph.D.

School of Social Science, Tsinghua University

Center for Child Development, China Development Research Foundation

Acknowledgement: The authors acknowledge the generous financial assistance of the Half the Sky Foundation.

Parental Migration and Child Development in Rural China

Abstract

In China the migration of people from rural to urban areas has increased dramatically over the past three decades. From 1983 to 2013, the number of rural-to-urban migrant labors in China grew more than 80 folds, from 2 million to 166 million. Those children who remain in rural areas while their parents migrate to the cities for work are called *left-behind* children. The number of left-behind children has been increasing at a high rate. In 2013 an estimated 61 million left-behind children—approximately 38% of all rural children and 22% of all children in China—were living in rural areas when their parents were living and working in the urban areas, and 38.7% of them are less 6 years old.

Many observers of China agree that migration has important implications not only to poverty alleviation, but also to the growth of the entire economy. However, migration is not costless. In recent years there has been an emerging concern about the effect of parental migration on the development of left-behind children. Researchers have been exploring answers to questions about the effects of parental migration on left-behind children's development. Most of the studies in this area, however, focused on a limited set of child development outcomes, mainly academic performance, enrollment and health, and the results are inconclusive. Despite the lessons that can be learned from these studies, cautions have to be taken when interpreting these results. In many cases, the endogenous nature of the migration decision was not considered so that the results might be biased.

The great importance of early 1000 days has been well documented in literatures (developmental neuroscience, developmental psychology, economics, etc.). Despite the importance of this issue, to our knowledge, there have been almost no studies that empirically examine the effect of parental migration on the child development of left-behind children aged less than 6 in the context of China.

The overall goal of this paper is to examine the effect of parental migration on the development of their left-behind children aged less than 4 years. To achieve that goal, we take the following steps. We first describe the development of left-behind children aged less than 4 years in rural China. We do so by drawing on the data we recently collected using a survey of more than 2,800 children in 60 villages in Ye County,

Henan Province, one of China's poorest provinces. Second, we examine the effects of parental migration on left-behind children's development. We seek to overcome the endogenous nature of the migration decision by applying the propensity score matching (PSM) method. Third, we investigate whether there is any heterogeneity effect by "who migrates". Our results show that parental migration has negative effect on child development, and the effect is mostly driven by mother's migration.

Key words: migration, left-behind children, child development, rural China

Preliminary view on study on mathematics education in early childhood: A case of Republic of Srpska

Tamara Pribišev Beleslin
Aleksandra Hadžić

Faculty of Philosophy
University of Banja Luka
Bosnia-Herzegovina

Ключевые слова/Keywords:

Mathematics education in early childhood, research, methodological challenges, description, Republic of Srpska

Проблема/Problem. The aim of a paper is to present main framework of scientific research on mathematics education in early childhood in a pedagogical, as well as, in a social context of Republic of Srpska, starting from the actual professional challenges of its standardisation and a process of revision of preschool curriculum. Two main methodological issues will be discussed through the lens of child-friendliness (Qvortrup, 2005) and listening to young children (Clark, McQuail, & Moss, 2003; Clark, 2005). The first is a process of inquiring the five to six years old children's mathematical knowledge and development based on psychological as well methodical tradition of our preschool education but also in the light of new postulates of standardized fields of early mathematics. The focus of this study is to measure the differences between the children's knowledge within the short period, itself, but additionally, to determine the possible relationships between the efficiency of mathematics education within the comprehensive (prolong) and short preschool program which last for three months and three hours. Due to state of institutional early childhood education and care in Republic of Srpska where hardly up to 20% of children attend the preschool, the study includes children without any kind of systematic educational influence on children's development. The second issue will be presented as methodological challenges of a exploratory case study on the specific methodical and educational contexts where early mathematics education is carried out, in concrete educational groups of children. The aim is, through systematic observation of the educational process during the two months between the two tests, to identify and describe patterns of practice that appear in educational groups from the perspective of mathematical activities. This part of study is connected with previously one, but it serves as „prelude to a large social scientific study“ (Berg, 2001, p. 230), to a huge sample of preschool teachers throughout the public ECE institution within Republic of Srpska. As the paper is a preliminary discussion on ongoing scientific research project, it will present lessons learnt from field studies with children and preschool teachers within the quantitative and qualitative approach and mix-method research. Further, starting from the basic methodological postulate of respecting the children's and teachers' perspectives, some researchers' insights will be presented.

Список литературы/The list of references:

Berg, B. 2001. *Qualitative research methods for the social sciences* (4th Ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
Clark, A. 2005. 'Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives'. In A. Clark, Kjørholt and P. Moss (Eds.), *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29–49). Bristol: Policy Press.
Clark, A., McQuail, S. & Moss, P. 2003. *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. Research Report RR445. London, UK: Department for Education and Skills.
Qvortrup, J. 2005. *Studies in modern childhood: Society, agency, culture* (Ed.). Hampshire, UK: Palgrave MacMillan.

The Guidance of Kindergarten Curriculum Reform in China: The Development and Implementation of the Guidelines on Early Learning and Development for Children Aged 3-6 Years

Xiaoxia Feng

Beijing Normal University

Ключевые слова:

the Guidelines on Early Learning and Development for Children Aged 3-6 Years; The Development and Implementation of the Guidelines

Ever since the 21st century, people have been showing stronger and stronger demand for early childhood education (ECE). However, there are discrepancies between the development of and demand for ECE in China. In order to ensure that all children have the right of education with basic quality, Ministry of Education made a decision to develop the Guidelines on Early Learning and Development for Children Aged 3-6 Years based on international experience. The Guidelines would help parents and teachers learn how children learn and develop in early years, establish appropriate expectations for young children and then provide scientific early childhood care and education, in order to ensure the quality of education and promote children's school readiness. The development of the Guidelines was based on scientific and rigorous methods and procedures, including literature review, text drafting, validation analysis, soliciting public opinions, and revision and finalization. The Guidelines consist of two sections including the instructions and the body text. The instructions introduce the objectives, function, framework of the Guidelines and the principles for implementation. The body text describes children's early learning and development in five domains, including health, language, social, science and art. At the beginning of the description of each domain, there are instructions to explain the significance of the domain, focal points of education and key points for attention. Each domain is composed of different subdomains. In each subdomain, there are two sections, including the objectives of learning and development, and educational implications. The objectives describe what children should know and be able to do and the level of development for children of each age group. The educational implications introduce the effective strategies and methods to promote early learning and development of children. The enactment of the Guidelines has brought good effects and played an active role in various areas, including promoting public awareness of early learning and development of children, providing guidance for early childhood curriculum, monitoring and promoting the quality of early childhood education, improving training for teachers in early childhood education, enhancing parenting, and promoting equity in early childhood education.

Список литературы:

Ministry of Education. (2012). The Guidelines on Early Learning and Development for Children Aged 3-6 Years. Retrieved December 20th, 2015, from <http://www.edu.cn/html/e/etfz/>

Effets of Lego Activities on Developing Preschooler' Perceptual, Literacy and Numeracy Skills

Zulfu Genc

Firat University

Ключевые слова:

Construction toys, Lego, perceptual-motor development, preschoolers development

Summary: Toy blocks and other construction toys such as Lego Duplo bricks might not be as flashy as video games or battery-powered robots. But several studies have reported these toys may also help to develop preschool children's motor skills and hand-eye coordination, spatial skills, a capacity for creative, divergent thinking, social skills, and language skills (Caldera et al 1999; Oostermeijer et al 2014; Richardson et al 2014; Casey et al 2008). Moreover, many studies have reported that construction play has been linked with math skills. According to Wolfgang et al (2001; 2003) the complexity of a child's LEGO play at the age of 4 had long-term predictive power. Other research has revealed links between a preschooler's ability to recreate specific structures and his or her current mathematical skills (Verdine et al 2013). This paper examines the effects of Lego activities on developing preschoolers' perceptual, literacy and numeracy skills in the Lego After School Program in Elazig, Turkey. Preschool children have participated in lego activities in a developmentally appropriate and specifically designed program. Lego Duplo bricks have been used in the activities. Data in this study has been collected after four months of the activities through observations of preschool teacher who performed the Lego activities and interviews with the parents of the preschoolers who participated in the study. Qualitative analysis of this exploratory study has been carried out with 5 boys and 6 girls, ranging from 4 to 6 years old and the analysis has led to important preliminary findings. After 16 weeks of weekend play sessions, the kids in the Lego after school program have made progress in mathematics ability, fine motor skills, kinesthetic awareness, spatial reasoning, cognitive flexibility and executive control.

Список литературы:

Caldera YM, Culp AM, O'Brien M, Truglio RT, Alvarez M, and Huston AC. 1999. Children's Play Preferences, Construction Play with Blocks, and Visual-spatial Skills: Are they Related? *International Journal of Behavioral Development*; 23 (4): 855-872. Casey BM, Andrews N, Schindler H, Kersh JE, Samper A and Copley J. 2008. The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction* (26): 269-309. Oostermeijer M, Boonen JH and Jolles J. 2014. The relation between children's constructive play activities, spatial ability, and mathematical word problem-solving performance: a mediation analysis in sixth-grade students. *Frontiers in Psychology* 5 Article 782. Richardson M, Hunt TE, and Richardson C. 2014. Children's construction task performance and spatial ability: Controlling task complexity and predicting mathematics performance. *Percept Mot Skills*. 2014 Nov 11. [Epub ahead of print] Verdine BN, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K, Newcombe NS, Filipowicz AT, Chang A. 2013. Deconstructing Building Blocks: Preschoolers' Spatial Assembly Performance Relates to Early Mathematical Skills. *Child Dev*. 2013 Sep 23. doi: 10.1111/cdev.12165. [Epub ahead of print] Wolfgang CH, Stannard LL, and Jones I. 2003. Advanced constructional play with LEGOs among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Early Child Development and Care* 173(5): 467-475. Wolfgang, Charles H.; Stannard, Laura L.; & Jones, Ithel. 2001. Block play performance among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 173-180.

Time: Cognition and Capabilities of Reflection of Preschool Age Children

Zvonova Elena Vladimirovna,
Tarabakina Ludmila Vladimirovna

Moscow State Pedagogical
University, Moscow, Russia

Ключевые слова:

idea of time, perception of time by the person of time, genesis of temporary concepts, sign and symbolical approach

The investigation objective is to study psychological conditions in formation of the conception about time for preschool age children.

Introduction The perception of a time sequence at preschool age has a number of distinctive features. At recall of a time sequence at preschool children, into the forefront the emotionally stronger irritants take the lead. High emotional sensitivity to moods of surrounding people and to novelty of surrounding objects which appear at the range of vision is intrinsic to preschool children. Coupled with immaturity of cognitive capabilities their emotional inclusiveness in day-to-day reality blocks positive changes in their reflection and personal development. Concrete experiences take on the egocentric trend and the gap with the social norms blocks cognitive capabilities in the analysis of events of daily reality where they are included. For preschool children, the distinctive features of the event perception of define the type of their social behavior and the form of their activity. A preschool child passes a long way of development before his/her emotions acquire independence and progressive nature of impact on such informative processes as perception, views, cogitation, and reflection, will them becoming personal and social. The sequence events is defined by the child's emotional inclusiveness in them rather than their real time sequence. In the sequel of training, emotional importance of perception is gradually replaced with semantic importance. In intelligent material, the sequence of separate moments coincides with the cause-and-effect relations between them.

The investigation objective is to study psychological conditions in formation of the conception about time for children.

In psychology, the objective, natural-science time which reflects connection of phenomena and objects in time, on the one hand, and the psychological time of a personality, on the other hand, is distinguished. Between characteristics of objective and psychological time, there is no monosemantic compliance: while characteristics of the objective time (duration, sequence, and synchronism) can be measured rather precisely, the psychological time has socially caused history of its formation.

The key to understand the psychological conditions in formation of conceptions of time is four theoretical provisions of the domestic psychology. Firstly, it is the idea of social conditionality and historical variability of mental functions; secondly, it is the provision on their instrumental (sign) character; thirdly, it is the idea of the unity of the structure of practical and mental activities which has defined the system nature of genetic researches; and fourthly, it is the idea of mediation by joint activity and people relations in the development of mental functions.

Sign and symbolical approach in formation of conceptions for preschool children has been developed at the school of N. G. Salmina who has connected the data regarding operational structure and a sign mediation of intellectual activity.

Program definition

In accordance with to our tasks, the initial subject and practical operations of a child which are being performed together with an adult and included in the system of developing subject and household

behavior have been shared. Special exercises, use of a calendar, a clock and other standards make it possible to open subject and practical connection of a child with the world, with that connection meeting his/her needs and demands, and mediating by his/hers interactions and relations with adults.

Subject and practical activities of a child in cooperation with an adult should be organized with the system of delayed actions. Any delays and breaks which cause in the child the state of expectation and uncertainty, readiness, search or updating of the previous or forthcoming operation etc. act as special methodical means to form and identify the conception of time (V. Ya. Lyaudis).

Exercises have been embeded in daily reality and natural activity of children and they took place daily. Lessons without fail have included the following means of materialization and action with them:

1. The table of lessons which has been discussed every day. At the beginning of any lesson, a child is offered to put the sun (cut out from paper) on a small square (model) of the lesson start. Another child moves hands on a clock model, and all children pronounce the time of the lesson start. The same occurs at the lesson end.

2. The wall calendar where one of children (in turn) moves every day a small square and writes down the date on a board. Depending on abilities, children may write down the date both in words and a digital format.

3. A notebook - diary for each child. Any child logs in the diary an event which took place on a weekend and was especially remembered. He/she specifies the time of that event – morning, day or evening – with a conventional sign or word. The special attention is paid to ability to specify the time of an event, to picture hours with the time indication, specify time of the action start and end. On Monday, the educational psychologist "corrects" a diary and inquires what impressions a child has kept.

4. Pictures on the subject "Time". For example, on the subject "Winter Season" where the child is offered to represent what he does in the winter.

5. Transforming toy. In studying time, of special challenge is hours with minutes (10 minutes past one, fifteen minutes to twelve etc.). A transforming toy in which some parts are absent (do not reveal yet or reveal now) can help in explanation. On the analogy, such options as " fifteen minutes to..." and others are offered. These exercises are repeated several times individually for each child.

Preliminary conclusions for further investigation

Thus, conceptions of time at children of the advanced preschool age are specified by mastering of the sign system and development of reflection. These processes are more effective when the following conditions are maintained: age opportunities of the senior preschool children are taken into account; child's rhythms of activity are fixed of in time based on organization of the daily reality; his/her inclusiveness in the events which are of great subjective and emotional importance is supported; subject and practical activities of a child in cooperation with an adult are organized on the basis of application of the of the delayed actions system; sign and symbolical activity of children directed to allocation and use of the time standards is systematically organized.

Список литературы:

1. К. А. Abulkhanova and T. N. Berezina. Time of a person and time of life. - SPb.: Aleteiya, 2001.
2. V. Ya. Lyaudis. Psychological problems of memory development //Memory investigations. – M., 1990, pp. 20-44.
3. T. D. Rikhterman Formation of time conceptions at children of preschool age. - M.: Prosveshchenie, 1991.
4. N. G. Salmina. We learn to think. What, how, and with what is it connected? Part 1. A textbook for children of the advanced preschool age. - M.: VENTANA–GRAF, 2009.

Комплекс фронтальных занятий по развитию эмоциональной сферы у детей 3-7 лет

Абазян Елена Сарибековна

ГБОУ Школа № 2109
Дошкольное отделение "Цветик"
г.Москва

Ключевые слова:

эмоции, фронтальные занятия, способы реагирования

Введение.

Взаимодействуя с детьми, в детском саду заметила, что им сложно говорить о своих чувствах, эмоциях, о том, что с ними происходит, о причинах своего состояния. Они лучше запоминают и рассказывают отрицательные моменты в своей жизни, события в которых они испытывали страх, грусть, обиду и т.д. И тогда я решила помочь детям заметить, увидеть, обратить внимание, запомнить те положительные эмоции, которые они могут испытывать в разных ситуациях, и самое главное находить, эти положительные эмоции «вблизи от себя». Немаловажное значение в своей работе я придала способам реагирования в сложных ситуациях, когда испытываешь гнев, отвращение, страх и т. д. Все это и стало целью моей работы.

Комплекс занятий состоит из 8-12 фронтальных занятий. Каждая встреча предполагает 3 упражнения. Продолжительность встречи 20-30 мин., в зависимости от возрастной группы. Желательно занятие проводить на стульях в полукруге, так дети видят реакции друг друга, что очень важно при развитии эмоций.

Материалы и методы:

Для развития эмоций мы использовали картинки с 12 эмоциями - радость, грусть, гнев, удивление, страх, обида, удовольствие, отвращение, восхищение, стыд, скука, интерес.

Знакомить с той или иной эмоцией, формой ее проявления можно начинать с 3 лет. Работая с разными возрастными группами заметила, что детям 3-4 лет доступны для понимания и воспроизведения 4 эмоции - радость, грусть, злость, страх. Детям 4-5 лет - 8 эмоций - радость, грусть, злость, страх, удивление, отвращение, удовольствие, обида. А в 5-6, 6-7 лет дети могут понять и воспроизвести все 12 эмоций - радость, грусть, гнев, удивление, страх, обида, удовольствие, отвращение, восхищение, стыд, скуку, интерес.

Именно от умения ребенка понять, воспроизвести, «рассказать о эмоции» зависит содержание и количество занятий по развитию эмоциональной сферы. Так, например, если детям 3-4 лет на развитие эмоций достаточно 4 фронтальных занятий, а детям 4-5 лет - 8 занятий, то детям 5-6, 6-7 лет - 12 занятий.

Приведу пример 2 занятий, одно из которых с положительной эмоцией - радость, а другое с отрицательной эмоцией - грусть.

I занятие – РАДОСТЬ

1. Психолог демонстрирует картинку с эмоцией «радость». С вопросом о том, что делает ребенок на картинке, он уточняет название эмоции. Дети всегда отвечают, - «Улыбается, смеется!» Тогда взрослый уточняет, - «Почему ребенок улыбается, смеется? В каком случае улыбаются и смеются?» На это дети отвечают, - «Потому что весело, радостно!» После психолог может дать небольшое определение этой эмоции, на понятном ребенку языке. Далее, дети вместе показать эмоцию с помощью лица. Детям 3-4 лет можно слово «эмоция» заменить словом «настроение», что облегчит его понимания и запоминание.

2. Детей просят посмотреть на картинку с эмоцией и рассказать по очереди, когда они испытывали эту эмоцию. Во время рассказа дети будут уходить в далекие воспоминания, рассказывать, как они радовались в день своего рождения или на какой-либо праздник. Психологу нужно уточнить, - «Вспомни, по поводу чего ты испытывал радость, в течение сегодняшнего или вчерашнего дня? ». Это делается для того, чтобы ребенок умел видеть, находить радость даже в незначительных событиях своей жизни, умел радоваться мелочам.

3. Упражнение «Покажи эмоцию с помощью...» Дети по очереди показать эмоцию с помощью какой-либо части тела, например, руки, ноги, глаз и т.д. Желательно, при выполнении этого упражнения, использовать 1 или 2 способа показа эмоции, так например, можно по очереди показать эмоцию с помощью руки, а потом, с помощью глаз. После того как дети показали эмоцию, предлагается вместе показать ее теми способами, которые ранее были предложены. Это упражнение дает возможность детям увидеть и понять то, что эмоцию можно показать не только с помощью лица, слов, действий, но и с помощью частей тела.

II занятие- ГРУСТЬ

1. Психолог демонстрирует картинку с эмоцией «грусть». С вопросом о том, что делает ребенок на картинке, он уточняет название эмоции. На вопрос - «Что делает ребенок?» Дети отвечают, - «Плачет, опустил голову!» Тогда взрослый узнает, – «Почему ребенок плачет, опустил голову? В каком случае плачут?» После уточнения и названия эмоции, психолог может дать небольшое определение этой эмоции, на понятном ребенку языке, а также просит детей вместе показать эмоцию с помощью лица.

2. Дети смотрят на картинку с эмоцией и рассказывают по очереди, когда они испытывали эту эмоцию. Во время беседы о отрицательной эмоции, психолог должен обратить внимание не на событие, что было при беседе о положительной эмоции, а на способы реагирования. После того, как дети расскажут о грусти в их жизни, психолог просит предложить выход из этого состояния. «Что делать, когда грустно, как успокоиться?». Дети могут ответить на этот вопрос также по очереди. Психолог выбирает из ответов приемлемые, «работающие на практике» выходы, не оценивая ответы детей. Например, - «Чтобы не было грустно, надо кому-либо рассказать, почему грустишь. Попробовать заняться любимым делом. А, те кто видят, что ты грустишь, могут обнять тебя, успокоить, предложить что-то интересное».

3. Упражнение «Покажи эмоцию с помощью...». Каждому ребенку по очереди показывает эмоцию с помощью какой-либо части тела, например, ноги или ног, головы, походки и т.д. Желательно, при выполнении этого упражнения, использовать 1 или 2 способа показа эмоции, так например, можно по очереди показать эмоцию с помощью ноги, а потом, с помощью походки. После того как дети показали эмоцию, предлагается вместе показать ее теми способами, которые ранее были предложены.

Так, на каждом занятии психолог предлагает на обсуждение одну эмоцию. По окончании комплекса занятий можно провести заключительное занятие и вспомнить все пройденные эмоции. Спросить детей о том, какая эмоция им больше нравится и почему.

Результаты

По окончании всего комплекса занятий будет заметно как дети становятся более раскрепощенными в сфере эмоций, испытанных как в игровой деятельности, так и в повседневном взаимодействии с окружением, объяснять их причину, запоминать возможно "незначительные" приятные моменты в своей жизни, а иногда помогать своим родителям в выражении и понимании чувств.

Список литературы:

1. *Выготский Л.С.* Эмоции и их развитие в детском возрасте. Собр. соч., т. 2. – М., 1982.
2. *Гаспарова Е.* Эмоции ребенка раннего возраста в игре. Дошкольное воспитание. – 1981. - № 10.

3. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д. Кошелевой. – М., 1985.

Решение педагогической ситуации на основе личностно-ориентированного взаимодействия ребенка и воспитателя

Абсалямова Амина Габдулахатовна

Восточная экономико-
юридическая гуманитарная
академия (г.Уфа)

Ключевые слова:

педагогическая ситуация, педагогическая проблема, профессиональный стандарт воспитателя, субъекты педагогической ситуации.

Целью статьи является обоснование технологии разрешения педагогических ситуаций, возникающих в процессе общения взрослого и ребенка в условиях дошкольной организации, семьи и социума. Анализ ряда педагогических ситуаций, связанных с общением взрослого и ребенка, ребенка со сверстниками, позволил автору выделить ряд необходимых условий и закономерностей, связанных с эффективностью их решения.

Введение. Эффективное решение педагогических ситуаций будущим педагогом мы рассматриваем как одну из видов профессиональных компетенций педагога дошкольной организации. От того насколько профессионально будет разрешена проблемная педагогическая ситуация зависит и эмоциональное благополучие ребенка, и его положение в детской группе, и его потенциальные возможности дальнейшего успешного личностного развития.

Цель исследования: обосновать и предложить педагогам дошкольных организаций технологию решения педагогических ситуаций, отражающих личностно-ориентированное взаимодействие ребенка и взрослого.

Материалы: содержание вебинара и педагогические ситуации; **методы:** анализ, технология, проектирование, рефлексия.

На материалах вебинара «Педагогические ситуации как условие личностно-ориентированного взаимодействия ребенка и взрослого» покажем реализацию технологии решения проблемных педагогических ситуаций взаимодействия субъектов образовательных отношений. Вебинар направлен на формирование у студентов следующих профессиональных компетенций: готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса; способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности [1]. **Цель:** освоение студентами бакалавриата технологией решения проблемных педагогических ситуаций. **Задачи:** 1. Научить будущих педагогов решать проблемные педагогические ситуации с учетом закономерностей личностного развития детей дошкольного возраста. 2. Познакомить будущих педагогов с педагогической технологией решения проблемных педагогических ситуаций, связанных с детьми дошкольного возраста. 3. Обучить студентов спроектировать свой вариант решения проблемной педагогической ситуации. **Сценарий** вебинара построен на основе личностно-ориентированного взаимодействия ребенка и взрослого. **Технология** решения педагогических ситуаций следующая:

- 1 шаг - наблюдение за педагогической ситуацией и выявление скрытого (явного) конфликта;
- 2 шаг - уточнение субъектов, вовлеченных в педагогическую ситуацию;
- 3 шаг - обращение к психолого-педагогическим ресурсам, способствующим эффективному решению педагогической ситуации;
- 4 шаг - проектирование собственного варианта решения педагогической ситуации;
- 5 шаг – педагогическая рефлексия взаимодействия субъектов педагогической ситуации.

Педагогические ситуации могут быть спонтанными и созданными педагогом специально, как правило с воспитательной целью, и та и другая требуют быстрой реакции и профессионального решения. **Педагогическая проблема** – проблемная педагогическая ситуация, требующая ее осознания и определения необходимых конкретных условий для ее эффективного (позитивного) решения. **Профессиональный стандарт педагога-воспитателя** – характеристика трудовых функций педагога, воспитателя по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного образования. **Субъектами педагогической ситуации** – являются дети и взрослые (родители, педагоги).

Рассмотрим проблемные педагогические ситуации из жизни современной дошкольной организации.

Ситуация 1. Подготовительная к школе группа детского сада, мальчик принес в группу мобильный телефон. Воспитательница объясняет ребёнку, что в детский сад мобильные телефоны нельзя приносить, и, вообще, детям телефоны не нужны, они должны играть с игрушками. На что ребёнок ответил воспитательнице: «А у Вас же есть мобильный телефон, почему нам нельзя?».

Ситуация 2. Во время утреннего приёма детей в подготовительной к школе группе, родительница одной девочки обращается к воспитательнице с претензиями к одному мальчику, который постоянно в спальне щипает её дочь, дёргает одеяло, мешает ей спать. Всё это происходит, когда воспитательница уходит из спальни.

Ситуация 3. На утреннике в детском саду, посвящённому Новому году, ребёнка второй младшей группы в возрасте 3-х лет, воспитательница вызвала рассказать стихотворение Дедушке Морозу. Но ребёнок, выйдя к Деду Морозу и засмутившись, начинает кашлять, имитировать, что он болеет и не может рассказать стишок.

Ситуация 4. В процессе одевания на вечернюю прогулку во второй младшей группе детского сада один ребёнок начинает сильно капризничать и топтать ногами, не желая одеваться, на эти действия помощник воспитателя (няня) берёт ребёнка за руку, сажает на скамейку и строго говорит «Одевайся, а не плач!!!». Утром мама этого ребёнка обращается к воспитательнице с вопросом: «Мне мой ребёнок сказал, что его няня вчера побила, это правда?».

Ситуация 5. Девочка 3-х лет начинает посещать детский сад и несколько раз остаётся на тихий час. У воспитателя возникает такая проблема: когда она сидит с этой девочкой рядом, она засыпает, только стоит ей отойти или выйти из спальни, ребёнок начинает сильно плакать и кричать. Позже воспитательница выяснила, что девочка дома одна не спит, а спит с бабушкой рядом.

Ситуация 6. Ребёнок 3-х лет принёс новую игрушку в группу детского сада – очень красивого, заводного робота. Все дети, конечно же, захотели поиграть с этим роботом. Но ребёнок сильно плачет, никому его не даёт, всех отталкивает, из-за этого и все дети тоже начали плакать.

Ситуация 7. В старшей группе имеется девочка, которая часто обижает детей, многие дети на неё жалуются свои родителям. Воспитатель в старшей группе детского сада, осуществляет утренний приём в группе, она слышит, как родители детей из-за чего-то сильно ругаются. Выйдя в раздевалку, воспитатель выясняет, что несколько родителей ругаются с мамой той девочки, которая «всех обижает», высказывая ей претензии и жалобы на ребёнка.

Ситуация 8. Средняя группа детского сада. К воспитательнице, давно работавшей в этой группе, приходит новая напарница, молодой педагог без опыта работы. Приходя на работу на вторую смену, опытный педагог всегда замечает беспорядок и раскиданные игрушки по группе.

Ситуация 9. Старшая группа детского сада. Дети играют на веранде, один мальчик сильно толкнул другого, тот упал, и него на лбу вышла сильная гематома.

Ситуация 10. В средней группе детского сада работает воспитатель – мужчина. Дети из неполных семей стали к нему обращаться – папа.

Результаты: Анализ содержания вышеперечисленных педагогических ситуаций показал *триаду* их возникновения:

1 - любопытство детей к различного рода электронным игрушкам и гаджетам (дивайсам, телефонам и др.); адаптация детей, связанных со сменой привычной семейной обстановки на новую, «детсадовскую»; отсутствие «детских правил» общения и поведения среди детей;

2 - доминирование учебно-дисциплинарной модели взаимодействия педагога и ребенка; преступная халатность педагога – оставление детей без присмотра; степень защиты прав и достоинств ребенка;

3 - неумение педагога обыграть ситуацию и найти из нее остроумный выход; неготовность педагога к организации совместной деятельности детей.

Заключение и выводы: Проблема решения педагогических ситуаций возникла в процессе формирования у будущих педагогов дошкольных организаций навыков взаимодействия с детьми раннего и дошкольного возраста, готовности осуществлять педагогическую, исследовательскую и проектную деятельность в соответствии с ФГОС высшего образования [1]. Предложенная нами пошаговая технология их решения позволила студентам выявить скрытые механизмы проблемной педагогической ситуации и способы его эффективного и позитивного решения.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 4 декабря 2015 года № 1426.

Современные настольные игры как инновационная психолого-педагогическая технология профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов

Агаджанова Мелина Анатольевна

ЧОУ школа "Творчество", г.
Самара

Ключевые слова:

Синдром эмоционального выгорания, настольные игры

Аннотация: В статье освещена одна из актуальных психолого-педагогических проблем, решение которой способствует более быстрому и результативному претворению в реальность изменений современной образовательной системы. Это проблема профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов. Устранить эту проблему возможно многими способами. В частности, в качестве инновационных психолого-педагогических технологий в данном случае можно использовать современные настольные психологические игры.

В течение последних десятилетий изменения российской системы образования, предъявляя новые требования к педагогическим кадрам, всё чаще приводят к возникновению проблемы сохранения психического здоровья педагога в образовательном учреждении. Повышение требований со стороны общества к личности педагога, его роли в образовательном процессе, потенциально содержит в себе увеличение нервно-психического напряжения человека, что приводит к возникновению невротических расстройств, психосоматических заболеваний. Профессиональный труд воспитателя отличает высокая эмоциональная загруженность, и, как следствие этого, с увеличением стажа педагоги испытывают «педагогический кризис», «истощение», «выгорание». Так как личность человека достаточно целостная и устойчивая структура, то она ищет своеобразные пути защиты от деформации, возникающей от нервно-психического напряжения. Одним из способов такой психологической защиты и является синдром эмоционального выгорания.

Основная причина синдрома – это несоответствие между требованиями, предъявляемыми к работнику, и его реальными возможностями. Часто синдром вызывается несоответствием между стремлением работников иметь большую степень самостоятельности, определять способы и методы достижения тех результатов, за которые они несут ответственность, и жёсткой, нерациональной политикой администрации. Результат тотального контроля – возникновение чувства бесполезности своей деятельности. Отсутствие соответствующего вознаграждения за работу переживается работником как непризнание его труда, что тоже может привести к апатии, снижению эмоциональной вовлечённости в дела коллектива, возникновению чувства несправедливости и, соответственно, к выгоранию. Синдром эмоционального выгорания – самая опасная профессиональная болезнь тех, кто работает с людьми: учителей, воспитателей, психологов, врачей, социальных работников, журналистов, – всех, чья деятельность невозможна без общения.

Специалисты выделяют 3 группы факторов, вызывающих синдром эмоционального выгорания у педагогов: личностные факторы (склонность к интраверсии, низкая или высокая эмпатия, жесткость и авторитарность по отношению к другим, низкий уровень самооценки и др.), статусно-ролевые факторы (низкий социальный статус, ролевые поведенческие стереотипы, отверженность в референтной группе, отсутствие возможностей самоактуализации и др.) и профессионально-организационные факторы (монотонность работы, напряженность и конфликты в профессиональной среде, «холодные отношения с коллегами, дефицит социальной и психологической поддержки администрации и др.)

Профилактика синдрома эмоционального выгорания педагогов образовательного учреждения предполагает максимальное устранение вышеназванных факторов. Для этих целей педагог-психолог в работе с педагогами использует различные психолого-педагогические технологии, в основном тренинговые технологии. Для профилактики синдрома эмоционального выгорания у воспитателей психолог также может использовать современные настольные психологические

игры как инновационную технологию. Настольные игры можно использовать в качестве дополнения к тренингам (например, как одно из тренинговых упражнений) либо как самостоятельная психолого-педагогическая технология.

Современные психологи часто используют настольные игры в своей практике. В настоящее время геймификацию в образовании рассматривают как один из мировых трендов ближайшего будущего. Большинство современных настольных игр позволяет выявить стереотипы принятия решений, способы взаимодействия человека с миром, использование привычных защит, отношение к границам.

Сейчас предлагается множество настольных игр как зарубежных, так и отечественных. К наиболее популярным можно отнести «Genesis», «Лудо», «Каркассон», «Имаджинариум», «Активити», «Alias» («Скажи иначе»), «Концепт», «Скелеты в шкафу» и т.д. Игры позволяют:

- глубже узнать и понять себя и окружающих;
- увидеть определённую, сложившуюся в вашей жизни ситуацию более ясно, понять, каким должен быть ваш вклад в её разрешении;
- сделать выбор, когда в этом есть необходимость и вы недостаточно уверены, как правильно поступить;
- улучшить отношения с определёнными людьми: семьёй, друзьями, коллегами;
- разрешить конфликт;
- освободиться от стресса, обрести баланс между работой и отдыхом; • осознать причины ваших страхов и препятствий;
- приблизить исполнение желаемого.

Поскольку вышеназванные и многие другие менее популярные игры обладают таким психологическим потенциалом, то их вполне целесообразно использовать в качестве профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов.

Список литературы:

1. Алиев Х.М. Защита от стресса: как сохранить и реализовать себя в современных условиях. — М.: Мартин, 1996. С. 412.
2. Глауберман Д. Радость сгорания: как конец света может стать новым началом. - М.: ООО Издательство «Добрая книга», 2004. - 368 с.
3. Копина О.С., Сулова Е.А. Профессиональный стресс // Вопросы психологии.— 2001.— №3. С. 34-42.
4. Малых СБ., Кутузова Д.А. Психолог и стресс.// Вестник практической психологии образования. - № 1. — 2004.— С. 28-33.
5. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования// Психологический журнал. -2001. Т22. - №1. С.90-101. 6.Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2005. — 336 С.
7. Данилец Антон. Настольные игры. <http://www.stihi.ru/2013/03/25/2708>, 2013.

Семейное воспитание: как помочь родителям развивать речь ребенка.

Петленко Л.В. к.п.н.,
ведущий научный сотрудник
Центра развития образования РАО,
Агибалова О.А.
логопед-дефектолог ГБУ ГППЦ ДОгМ

***Ключевые слова:** семейное воспитание, взаимодействие детей и родителей, речевое развитие, речевое общение, корректировка речевого развития.*

***Аннотация:** статья посвящена вопросам формирования речи детей младшего возраста, анализу наиболее часто встречающихся проблем и трудностей, которые напрямую или косвенно становятся причинами языкового недоразвития. В статье обобщается опыт работы логопедов и дефектологов государственного психолого-педагогического центра по обучению родителей речевому взаимодействию с детьми. Для оказания помощи родителям в организации разнообразной совместной деятельности с детьми, направленной на своевременное полноценное речевое развитие речи детей 3-7 летнего возраста, в Центре была организована школа для родителей, работа которой помогла специалистам наиболее эффективно вести коррекционную работу.*

The article is dedicated to the problems of forming junior children's speech, to the analyses of the most often problems and difficulties, which form directly or indirectly language undevelopment. In the article the experience of speech therapists and pathologists from the state psycho-pedagogical center for training parents in verbal interaction with their children is being summarized. In order to provide help for parents in organizing various mutual activities with their children, which are dedicated to the timely complete speech development of 3-7 years children, a school for parents was arranged, which helped the experts to conduct remedial work in the most effective way.

Вопросы формирования речи, речевого развития сегодня не только не теряют своей актуальности, но и приобретают небывалую остроту. С каждым годом растет количество детей с речевыми нарушениями, ухудшается качество речи детей, поступающих в школу и покидающих ее стены после 9-го и 11-го класса. На государственном уровне предпринимаются серьезные меры по преодолению сложившейся ситуации. Это и постоянный пересмотр

формата ОГЭ и ЭГЕ по русскому языку, направленный на увеличение доли заданий с развернутым ответом, и введение обязательного итогового сочинения, и организация обсуждений проблем и перспектив преподавания русского языка и литературы в школах РФ на самых разных уровнях в кругу ведущих современных специалистов по русистике, и многочисленные мероприятия, направленные на популяризацию русского языка. Наверное, не будет большим преувеличением сказать, что плохое знание и низкий уровень владения детьми русским языком принимает масштабы национальной катастрофы. И пока, к сожалению, ситуация продолжает только ухудшаться.

Причин такого положения дел, конечно же, множество. Но среди них есть одна, которая, на наш взгляд, лежит у истоков многих речевых проблем, зачастую являясь первопричиной, запуская процесс неполноценного речевого развития ребенка в самом раннем детстве. Этой причиной является разрушение традиций семейного воспитания, которые были направлены на осуществление полноценного речевого общения родителей и детей и благодаря которым дети с рождения находились в естественном речевом взаимодействии со взрослыми, что способствовало гармоничному, последовательному, своевременному речевому развитию. К таким семейным традициям относятся и использование народных песенок – потешек, пестушек в ежедневном общении с самыми маленькими детишками, и пальчиковые и подвижные игры с речевым сопровождением, в которые раньше так любили играть бабушки с внучатами, и ежедневное чтение и рассказывание сказок, и совместное слушание и просмотр детских передач, мультфильмов, сказок с необходимыми комментариями, объяснениями, обсуждением, и домашние театрализованные постановки.

Современная семья все чаще становится двухпоколенной. Старшее поколение живет отдельно. Бабушки и дедушки не имеют возможности передавать свой опыт в ежедневном общении с внуками. Кроме того, этот опыт кажется безвозвратно устаревшим, несовременным, чем-то далеким и ненужным, утратившим свою актуальность. Его вытесняют более современные и, на взгляд многих, более совершенные средства воздействия на ум подрастающего поколения: компьютерные игры, многообразные гаджеты, начиненные разнообразным, но всегда ярко-кричащим динамичным содержанием, интерактивные книжки и игрушки. Современные молодые родители, а в большинстве это дети трудных 90-х годов, которые в свое время в силу экономических трудностей зачастую были лишены необходимой доли родительского внимания, не знают, не умеют, а иногда и не понимают, как общаться с ребенком, чтобы его речевое развитие осуществлялось своевременно, естественно и правильно. Современный

технический прогресс только усиливает неблагоприятную ситуацию. С самого раннего детства в жизненное пространство ребенка внедряется огромное количество современных технических средств, которые вызывают большой интерес с их стороны и взаимодействие с которыми очень часто замещает (а лучше сказать вымещают) нормальные человеческие взаимоотношения с родителями, бабушками и дедушками, старшими братьями и сестрами. «Что происходит сегодня с онтогенезом речи (и психическим развитием вообще) в связи с узурпацией культурного пространства «псевдособеседниками» из СМИ, в лице компьютерной субкультуры, выхолащиванием и вымыванием из повседневного обихода и образования классического русского языка? - спрашивает известный современный нейропсихолог А.В. Семенович, - Почему игнорируется эта проблема, очевидно приобретающая все большую активность? Ведь мы на пороге открытия новых синдромов отклоняющегося развития, первыми из которых заявят о себе (вернее, уже заявляют) специфические логопатии»¹.

Все чаще практикующие логопеды и дефектологи сталкиваются с ситуацией, когда за помощью обращаются родители с детьми, имеющими речевое недоразвитие, которое, по сути, является следствием отсутствия должного участия родителей в речевом развитии ребенка. Таким образом, изначально не имеющий отклонений в развитии ребенок, находясь с рождения в ситуации дефицита полноценного речевого общения, со временем приобретает речевое недоразвитие, отстает от нормы. Как правило, таких детей отличает крайне ограниченный словарный запас, обилие грамматических ошибок, бедность используемых в речи синтаксических конструкций, трудности в построении связного речевого высказывания. В результате, для корректировки речевого развития, исправления сложившегося речевого дефекта зачастую оказывается не достаточно восстановить нормальное речевое взаимодействие родителей с детьми, а требуется серьезное участие специалиста.

Анализируя каждый конкретный случай, выясняя причину языкового недоразвития, специалист нередко приходит к выводу, что в семье ребенка с речевым недоразвитием отсутствуют такие простые и естественные еще 15-20 лет назад моменты семейного воспитания, как чтение детям вслух, беседы прочитанном и увиденном, совместные игры, занятия, труд, слушание детских песен и музыки, доступной детскому восприятию. Это то естественное взаимодействие, в процессе которого непосредственно и своевременно формируются все аспекты речи ребенка. Встречается и другая

¹ Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. – М.: Генезис, 2012. –с. 69.

категория родителей: взрослые стремятся сделать все, чтобы их ребенок рос здоровым, умным, всесторонне развитым, осознают необходимость речевого развития, но не знают, как правильно с ребенком общаться, во что играть, какие игрушки покупать, какие книги читать, каким мультфильмам отдать предпочтение и т.д. И нередко жизнь ребенка заполняется играми, игрушками, занятиями, книгами и мультфильмами, которые имеют весьма сомнительную развивающую пользу.

В Московском городском психолого-педагогическом центре Департамента образования города Москвы (до 2015 ЦПМСС «Луч») логопеды и дефектологи, проводя консультации с родителями, обратили внимание на целый ряд наиболее часто встречающихся проблем и трудностей, которые напрямую или косвенно становятся причинами языкового недоразвития:

- 1) Родители имеют весьма условные представления о том, какими возрастными особенностями и возможностями обладает ребенок конкретного возраста. Отсюда невозможность сориентироваться в выборе наиболее правильных для каждого возраста игрушек, играх, книгах и т.д.
- 2) Родители, как правило, не представляют, какими умениями и знаниями в норме должен владеть ребенок определенного возраста (как должен уметь разговаривать, какой двигательной активностью обладать, какую продуктивную деятельность осуществлять и т.д.). В связи с этим взрослые часто не придают особого значения некоторым «западающим» моментам в развитии ребенка и поздно обращаются за помощью к специалистам. Например, ребенок не говорит до 3-х лет. «Ничего страшного, - говорит мама ребенка, - у соседа девочка тоже поздно начала говорить, но ничего сейчас в школу ходит, нормально учится, наш тоже вырастет и все наладится...». Или: ребенок пяти лет не может связно рассказать о том, что увидел или услышал, не может описать картинку, не использует в речи сложные предложения, ошибается в использовании предлогов, не знает названия многих окружающих предметов, путает слова и т.д. Родители не придают особого значения этим показателям, рассчитывая, что все эти недостатки пройдут либо сами собой, либо исправят в школе. Поводом обращения за помощью к специалистам по развитию речи служит, как показывает практика, только один показатель - ребенок не произносит какие-либо звуки.

3) Взрослые иногда не знают не только что читать ребенку определенного возраста, во что играть, чему посвятить совместный досуг, но самое главное, они не знают, как построить совместную деятельность с ребёнком, будь то игра, беседа, чтение, прогулка, изготовление поделок и т.д. В связи с этим родители оказываются несостоятельными при организации любой совместной деятельности с детьми. Сколько раз приходилось слушать сетования взрослых такого плана: «Мы не читаем книжки, потому что он не слушает...», «Мы не играем в эту игру, он все время отвлекается...», «Ему это не интересно...» и т.д. В связи с этим возникла одна серьёзная проблема: родители не могут оказать качественную необходимую помощь ребенку при выполнении домашних заданий, которые дает логопед или дефектолог, в результате родитель не становится полноценным активным участником коррекционного процесса, из-за чего коррекционный процесс затягивается во времени, становится менее эффективным и плодотворным.

Таким образом, специалисты пришли к выводу, что родители дошкольников нуждаются в серьёзных подробных консультациях, раскрывающих методические особенности работы с отдельными направлениям речевого развития и организации совместной деятельности с детьми.

Педагоги Центра обобщили накопленный опыт и разработали комплекс мер по преодолению названных трудностей. Была организована «Мамина школа», в рамках которой родители детей каждой возрастной группы (от 3 до 7 лет) получили возможность прослушать цикл просветительских лекций и принять участие в мастер-классах по речевому взаимодействию с детьми. Занятия были организованы по типу практикоориентированных семинаров, на которых вслед за лекцией специалиста на определенную тему проводились мастер-классы, в ходе которых родители знакомились с конкретными приемами взаимодействия с детьми, отрабатывали при непосредственном участии педагога полученные знания в деловых играх. Это давало возможность участникам школы не только освоить правильные модели общения родителей с детьми, но и побывать в роли ребенка, почувствовать, какие способы взаимодействия наиболее продуктивны и интересны малышу, при каких он чувствует себя наиболее комфортно, а каких способов лучше всего в общении с ребенком избегать.

В качестве примера приведем тематический план занятий для родителей 5-6 летних детей.

Беседы – лекции	Мастер-классы
1. Мой малыш совсем большой: возрастные особенности и возможности детей 5-6 летнего возраста.	5-6 летний ребенок в семье: как организовать жизненное пространство для гармоничного развития ребенка
2. Время почемучек: какой должна быть речь ребенка в 5-6 летнем возрасте, и что делать, чтобы она правильно развивалась.	1. Играем со звуками и словами (игры, направленные на развитие звуковой стороны речи, формирование слоговой структуры, просодики речи); 2. О чем поговорим? (игры, направленные на пополнение активного и пассивного словаря); 3. Раз словечко, два словечко! (игры на формирование грамматического строя речи); 4. Рассказываем и пересказываем (игры и задания, направленные на развитие связной речи ребенка).
3. Читаем детям: круг художественного чтения 5-6 летнего ребенка.	Чтение с увлечением: как читать, чтобы ребенок слушал и понимал.
4. Игра – дело серьезное: в какие игры играть и какие игрушки покупать, чтобы ребенок правильно развивался.	1. «Дочки-матери»: как организовать самостоятельную игру ребенка. 2. Вместе с мамой: как организовать совместную деятельность с детьми.
Круглый стол: «Чем мне помогла «Мамина школа»: обмен мнениями и опытом».	

Занятия в «Маминой школе» проходили 1 раз в неделю в вечернее время. Следует отметить, что большинство родителей проявили большой интерес к инициативе сотрудников Центра: хорошо посещали занятия, активно принимали участие в мастер-классах. Материалы всех занятий на протяжении всей работы школы размещались специалистами на стендах в холле центра. Таким образом, постепенно к занятиям присоединились и те родители, которые изначально не были приглашены. Положительные результаты работы школы проявились достаточно быстро. Многие педагоги

отметили, что работа с родителями стала более продуктивной, возросла доля их участия в коррекционном процессе, они стали более осознанно относиться к выявленной у ребенка проблеме, начали с большим пониманием воспринимать данные рекомендации, качество выполнения домашних заданий значительно возросло. Многие родители из пассивных наблюдателей за процессом работы специалиста с ребенком превратились в деятельных единомышленников педагога. Все это не замедлило положительно сказаться на качестве коррекционной работы: дети стали быстрее усваивать необходимый материал, поскольку дома шло полноценное закрепление приобретенных на занятиях с педагогом знаний и умений. Кроме того качественное изменение речевого взаимодействия ребенка с мамой и другими членами семьи, в целом, заметно продвигало процесс речевого развития малыша.

Отмечали положительное влияние школы и сами родители. Приведем несколько отзывов «учащихся» школы. «Занятия очень нужные, познавательные. Так много полезной информации! И это действительно школа, которая учит по-другому смотреть на процесс общения с ребенком. Мы заново учились очень простым, но важным вещам: общаться со своим ребенком, просто разговаривать, смотреть друг другу в глаза, вместе играть, читать, мастерить поделки. Теперь я совсем иначе оцениваю время, проведенное с ребенком, и совсем иначе его провожу. Оказывается, те несколько минут, которые есть утром до садика, или вечером перед сном, можно использовать с пользой. И для этого совсем не нужны специальные книжки, дорогие игрушки. Даже дорогу в детский сад мы научились использовать с пользой: наблюдаем за изменениями в природе, отгадываем загадки, играем в простые игры на внимание. Я вижу изменения в своем ребенке. Я бы всем посоветовала посещать «Мамину школу» (мама Германа С.). «Общение с ребенком приобрело совсем другое качество: стало более насыщенным, содержательным, близким, приятным. Очень понравились мастер-классы. В процессе проигрывания разных ситуаций, получили возможность взглянуть на себя со стороны, увидеть свои ошибки. Оказывается, раньше я многого недопонимала, недооценивала те возможности, которые дает общение с ребенком, не знала, как это общение правильно построить. Если бы у меня была возможность посещать подобные занятия раньше, можно было бы избежать многих проблем. Спасибо педагогам за поддержку и квалифицированную помощь» (мама Дины К.).

Хочется отметить и еще один положительный результат работы «Маминой школы»: родители, посещающие занятия, подружились. У многих из них оказались сходные проблемы, нашлось немало общих тем для

обсуждения, взрослые с удовольствием делились опытом взаимодействия с ребенком, преодоления трудностей. В результате организовалось неформальное родительское сообщество. Но в отличие от форумов в интернете, все дискуссии проходили в стенах Центра, где всегда можно было получить профессиональную консультацию специалиста по спорному вопросу. Родители не раз обращались к специалистам Центра с инициативой провести занятие на ту или иную остро волновавшую их тему, что позволяло корректировать план совместной работы, делать общение с родителями более продуктивным, адресным, заинтересованным. Таким образом, педагогам, организовавшим «мамину школу», удалось оказать посильную помощь родителям в правильной организации семейного воспитания, сделать несколько шагов навстречу восстановлению забытых семейных традиций, значительно повлиять на эффективность процесса преодоления речевого недоразвития детей, посещающих Центр.

Положительный опыт «Маминой школы» убедил специалистов Центра, что это важное начинание необходимо продолжать и развивать. Свой опыт они обобщили, подготовив к изданию серию учебных пособий по познавательному-речевому развитию для занятий родителей с детьми. В книгах серии представлены разнообразные задания по развитию всех сторон речи, даны понятные для непрофессионалов комментарии по работе. Опыт педагогов Центра вполне применим на других детских дошкольных учреждениях при организации работы педагогов с родителями.

Литература:

1. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. – М.: Генезис, 2012. – 474с.
2. Петленко Л.В. Агибалова О.А. Говорим о доме и о семье: практическое пособие для детей и родителей. – М.: АСТ: Астрель, 2014. – 47 с.

Восприятие речи леворукими дошкольниками с разным типом межполушарной асимметрии мозга

Азарова Елена Александровна,
Жулина Галина Николаевна,
Шевырева Елена Геннадьевна

Южный федеральный
университет г. Ростов-на-Дону

Ключевые слова:

восприятие речи, межполушарная асимметрия мозга, леворукость, иноязычная речь

Введение. В условиях инновационных трансформаций в сфере образования в зону особого внимания попадают дети с особенностями развития. К таковым можно отнести леворуких. В настоящее время в ДОУ и школах все чаще мы видим не переученных леворуких дошкольников и школьников, амбидекстры также встречаются редко. Проблема леворукости всегда была очень деликатной.

С целью соответствия ребенка неким стандартам обучения родители насильно переучивали его писать и работать правой рукой, что практически всегда становилось травмирующей ситуацией для ребенка. Помимо заострения внимания на некоторой непохожести на других детей, переучивание само по себе доставляло психоэмоциональные и когнитивные переживания.

Благодаря актуализации этой проблемы изменилось представление большинства педагогов и родителей о том, что следует не переучивать леворукого ребенка, а, принимая его особенности, предложить комфортные и эргономичные для него технологии обучения, с учетом его восприятия мира и отражения окружающей среды.

Леворукость ребенка не означает тривиальные действия левой рукой, леворукость означает совершенно иную, нежели у праворуких, мозговую организацию познавательных функций, что необходимо учитывать при воспитании и обучении (С. Спрингер, Г. Дейч, 1983; Б.С. Котик, 1992; Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова, 1994, М.М. Безруких, 2000) [2]. Исследование проблем леворукости в отечественных и зарубежных исследованиях представлено с позиций функциональной асимметрии головного мозга (А.Р. Лурия, Б.С Котик, Э.Г. Симерницкая, Е.Д. Хомская), особенностей когнитивной сферы (Ч. Шеррингтон, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, И.Н. Филимонов, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин, В.Д. Небелицын, Э.А. Нушинян, И. Рок, Ч. Харрис, В.В. Суворова, П.В. Тараканов и др.), осуществлялись попытки изучения причин леворукости (Т.Г. Абидина, В.И. Сыренский и др.) [2].

Однако, проблема остается открытой для исследования. Практически отсутствуют работы по изучению леворукости в дошкольный период жизни ребенка [2]. В связи с вышесказанным особую значимость приобретает исследование познавательной сферы леворукого ребенка, в частности речи, как основы познавательной деятельности личности. Речь, язык – это сложные когнитивно-перцептивные системы, которые включают в себя развитие и функционирование всех познавательных процессов. В настоящее время это отражено в интегративной теории речи, которая, на наш взгляд, является инновационным шагом не только в психологической науке, но и в лингводидактике, лингвопедагогической психологии [4]. Благодаря компаративному исследованию право- и леворуких испытуемых стало возможным изучить, каким образом этот процесс организован у леворуких детей.

Особый интерес представляет связь качественных и количественных показателей развития речи с аттенционно-мнестическими характеристиками, особенно при овладении иностранным языком. Качественно сформированные аттенционные характеристики – это залог высокопродуктивной и эффективной мнестической деятельности обучающегося. В нынешних условиях, с учетом особенностей психического развития современных детей, необходимы инновационные методы формирования и развития познавательной сферы, в частности слухоречевого восприятия. Доминанта визуализации в обучении значительно понизила уровень и

качество слухо-речевой переработки информации у детей.

На наш взгляд, инновационные методы формирования и развития познавательной сферы заключаются в реабилитации традиционных слухо-речевых технологий обучения: рассказ, пересказ, задания различного рода с подачей информации на слух. Это в свою очередь, способствует сосредоточению, усидчивости, дисциплине и послушанию [1]. Цель: изучение особенностей восприятия речи леворукими дошкольниками с разным типом ФАМ.

Для реализации исследования применялись методика на определение слуховой дифференциальной чувствительности Ю.А. Веденяпина (1979) и методика дихотического прослушивания Д.Кимура, адаптированная Б.С.Котик. Объектом нашего исследования стали леворукие дошкольники в количестве 20 человек. Предметом явилась познавательная сфера (восприятие речи) леворукими дошкольниками с разным типом функциональной асимметрии мозга (ФАМ).

На первом этапе испытуемым предложили методику дихотического прослушивания Д. Кимура, адаптированную Б.С. Котик [3]. В отличие от методики на определение слуховой дифференциальной чувствительности (СДЧ) эта методика интересовала нас с точки зрения показателя чувствительности к произносительной стороне речи, т.е. фонематической. Показатель, который может дать такую информацию по методике Кимура Д. (Котик Б.С.), это коэффициент эффективности (Кэ) – количество правильно воспроизведенных слов.

На втором этапе исследования испытуемым предложили методику на определение СДЧ Ю.А. Веденяпина [3]. Испытуемым предлагалось прослушать 10 фраз на незнакомом им (испанском) языке, при этом интонация либо менялась, либо оставалась неизменной. Испытуемый должен был определить, менялась ли интонация.

В результате психологического и математического анализа данных с использованием критерия Фишера были сделаны следующие выводы.

1. Среди леворуких дошкольников в благоприятную зону для овладения иноязычной речью попали 80% испытуемых. Это сочетается с высокими показателями СДЧ, т.к. билатерализация полушарий по речи предполагает наличие гибких стилей усвоения иностранного языка. С одной стороны, это хорошее приспособление к грамматико-переводному стилю и к стилю, приближенному к естественному типу усвоения речи, эмоционально-экспрессивному, когда на первый план выдвигается интонационно-ритмическая сторона речи.

2. Достоверно значимые различия выявлены при сравнении большинства показателей в группе леворуких дошкольников с разным типом ФАМ. Можно сказать, что для леворуких дошкольников с правополушарным типом асимметрии (сильно выраженным и Кпу меньше -5%) и с отсутствием асимметрии характерна высокая слуховая дифференциальная чувствительность. А для леворуких дошкольников с левополушарным сильно выраженным типом ФАМ (Кпу больше 15%) свойственен средний уровень слуховой дифференциальной чувствительности.

3. Выявлены достоверно значимые различия при сравнении лево- и праворуких дошкольников с сильно выраженной правополушарной асимметрией (Кпу меньше -15%) по всем уровням слуховой дифференциальной чувствительности: высокий уровень слуховой дифференциальной чувствительности - $\eta^2 = 4,44$ при $p=0,01$, средний уровень СДЧ - $\eta^2 = 2,48$ при $p=0,01$ и низкий уровень СДЧ - $\eta^2 = 4,61$ при $p=0,01$. Для праворуких дошкольников с сильно выраженной правополушарной асимметрией характерен средний и низкий уровень СДЧ, а для леворуких дошкольников с сильно выраженной правополушарной асимметрией – высокий уровень.

Результаты могут быть использованы педагогами образовательных организаций различного типа, а так же родителями леворуких детей.

Список литературы:

1. Azarova Elena A., Zhulina G.N., Mozgovaja N.N., Novokhatko E.N., Shevyreva E.G. Submissions of a Teacher by Modern Russian Pupils. Mediterranean Journal of Social Sciences, 2015. Т. 6. № 6 S7. С.

18-26.

2. *Безруких М.М.* Проблемные дети. - М., 2000.

3. *Котик Б.С.* Межполушарное взаимодействие у человека. - Ростов н/Д., 1992.

4. *Румянцева И.М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. - М., 2004.

Оценка сиблинговых отношений в дошкольном и подростковом возрасте

Алексеева Ольга Сергеевна,
Ржанова Ирина Евгеньевна

Психологический институт РАО

Ключевые слова:

дошкольный возраст, сиблинги, сиблинговые отношения, семья, порядок рождения

Введение. Сиблинговые отношения являются моделью и ориентиром для построения в будущем отношений с друзьями, супругом и коллегами по работе. Конфликтные и враждебные сиблинговые отношения устойчивы не только в течение детства и юности, но и сохраняются во взрослой жизни (Brody, 1998; Daniels, Plomin, 1985) и могут приводить к разрушению социальных связей во взрослой жизни (McHale et al., 1999). Целью исследования было проанализировать представления детей о сиблинговых отношениях.

Материалы и методы. В выборку были включены дети дошкольного и подросткового возраста. Метод исследования: структурированное интервью.

Интервью с дошкольниками 6-7 лет проводилось в 2009 и 2015 годах. Выборка 2009 года составила 146 детей: 68 девочек и 78 мальчиков. В 2015 году в исследовании участвовало 56 детей (25 девочек и 31 мальчик).

Интервью с подростками проводились с 2005 по 2008 год в рамках Московского исследования сиблингов. Всего было опрошено 50 пар сиблингов. Средний возраст старшего сиблинга 17,9; младшего – 14,5.

Результаты. В целом можно сказать, что дети готовы с удовольствием проводить время с братьями и сестрами за исключением нескольких случаев, когда между детьми существует явный конфликт.

И в 2009, и в 2015 гг. большинство детей отвечали, что хотели бы иметь брата или сестру. В 2009 г. дети, не желающие иметь сиблинга, – это, в основном, единственные дети в семье. В 2015 году дети, которые говорили, что не хотят еще иметь братьев и сестер, уже имели старших или младших сиблингов. Большая часть единственных детей, наоборот, мечтает о сиблингах.

Чаще дети выбирают сиблинга своего пола. Иногда пол желаемого сиблинга зависел от того, есть и ли уже брат или сестра. В некоторых случаях дети выбирали пол сиблинга, ориентируясь на гендерные различия: девочки более аккуратные, тихие и спокойные; мальчики могут защитить. Интересно, что конфликтные отношения с родным братом или сестрой не отразились на желании иметь сиблингов вообще.

Больше половины детей дошкольного возраста, опрошенных в 2015 г., сказали, что хотят быть старшими детьми, треть - что хотят быть младшими (вне зависимости от их порядка рождения). Средними предпочитают быть дети, которые уже занимают такую сиблинговую позицию.

Если посмотреть на распределение ответов в зависимости от порядка рождения, то среди старших детей никто не захотел поменять свою позицию. Среди младших и единственных детей ответы разделились примерно поровну – половина хотела быть старшими, половина хотела быть младшими.

Дошкольники связывают порядок рождения с взрослением. Им хочется быть старшими детьми, потому что хочется побыстрее пойти в школу, стать умным, получать зарплату и так далее. И хочется быть младшими, чтобы спать в садике, чтобы «папа мог поднять на руки».

У подростков, как и у дошкольников, желание быть старшим преобладало над желанием быть младшим. По мнению подростков, старший в глазах родителей выглядит как более зрелый, больше заслуживающий доверия. Старшему позволено то, что не позволено младшему, и к тому же он наделен властью над младшим. Те же, кто хотел бы быть младшим в семье, говорили, что младший ребенок более любим родителями, его чаще прощают, на нем висит меньше ответственности.

В исследованиях дошкольников в целом было получено, что большинство детей хотели бы иметь в будущем своих детей - чаще всего, двоих (мальчика и девочку). Желающие иметь троих детей, объясняли это тем, что чем больше детей, тем веселее и лучше. Дети, которые хотели только одного ребенка, чаще всего связывали свое желание с возможными трудностями, которые возникают при воспитании детей. Те, кто не хотел иметь детей, либо никак не аргументировали свою позицию, либо говорили, что не хотят заниматься детьми. Обычно эти же дети утверждали, что никогда не выйдут замуж или не женятся.

Большинство дошкольников, у которых нет сиблинга, мечтают иметь в будущем двоих детей. Дети, имеющие одного брата или сестру, разделились на две равные группы, одна из которых желает иметь в будущем двоих детей, другая – троих и больше. Ответ "один ребенок" дети из двухдетных семей выбирали редко. Дети из многодетных семей в большинстве мечтают иметь двоих детей, но не больше. Следовательно, нельзя однозначно утверждать, что в будущем дети планируют копировать модель своей родительской семьи.

Подростки, как и дошкольники, чаще всего отвечали, что хотят иметь двоих детей. Скорее всего, популярность этого ответа связана с общественными установками – иметь двоих детей достаточно. О том, что хотят много детей, сообщили всего несколько сиблингов. Обычно их ответ сопровождался оговоркой – если позволит материальное положение. Желание подростков не иметь детей вообще или ограничиться только одним ребенком чаще всего было связано с неблагоприятными отношениями с сиблингом.

Иногда, наоборот, подростки, не ладящие с братом или сестрой, говорили, что хотят иметь много детей. Но, отвечая на этот вопрос, они, скорее всего, выдавали социально желательные ответы – ребенок необходим, но, как позже выяснилось, ребенок в представлении этих подростков – помеха, и поэтому надо иметь побольше детей, чтобы они следили друг за другом, играли друг с другом, при этом, никак не касаясь родителей. Скорее всего, такая картина будущей жизни у этих подростков, как и у тех, кто отвечал, что не хочет иметь детей, сформировалась именно из-за негативного опыта, приобретенного в родительской семье. Похожие примеры ответов можно найти и в ответах дошкольников, у которых сложились крайне конфликтные отношения с сиблингами.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что в основном у детей складываются хорошие отношения со своими сиблингами, и что они хотели бы иметь еще братьев или сестер. Позиция старшего ребенка в семье является для детей более привлекательной.

Конфликт между сиблингами накладывает отпечаток на аттитюды детей в отношении своей будущей семьи. В этом случае они хотят в будущем иметь только одного ребенка или же не иметь детей вообще.

Список литературы:

1. *Brody G.H.* 1998. Sibling relationship quality: its causes and consequences // *Annual Review of Psychology*. Vol. 49. pp. 1-24.
2. *Daniels D., Plomin R.* 1985. Differential experience of siblings in the same family // *Developmental Psychology*. Vol. 21. P. 747–760.
3. *McHale S.M., Crouter A.C., McGuire S.A.* 1995. Congruence between mothers' and fathers' differential treatment of siblings: links with family relations and children's well-being // *Child Development*. Vol. 66 № 1 P.116-128.

Вариативные образовательные среды - запрос сегодняшнего дня

Алиева Татьяна Ивановна,
Урадовских Галина Васильевна

ФГБНУ «Научно-исследовательский институт –
Республиканский
исследовательский научно-консультационный центр
экспертизы», г.Москва

Ключевые слова:

образовательная среда; формальное, неформальное и информальное образование, городская семья

Введение.

Основным направлением реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2020 года в сфере дошкольного и общего образования является обеспечение равенства доступа к качественному образованию, обновление его содержания и технологий (с особым вниманием к процессам социализации детей) в соответствии с изменившимися потребностями населения и новыми вызовами социального, культурного, экономического развития.

С появлением в современном мире новых источников и каналов информации происходит расширение образовательной среды за счет неформального (вне организаций общего и дополнительного образования детей) и информального образования (сеть Интернет, кино, телевидение и другие ресурсы), в том числе осуществляется государственная поддержка медийно-социальных просветительских проектов, индустрии товаров и услуг для детей.

В рамках государственной программы Российской Федерации в 2016-2018 годах будут запущены механизмы модернизации образования, обеспечивающие достижение нового качества результатов обучения и социализации детей, будет развиваться инфраструктура сопровождения раннего развития детей (специализированные центры, отделения и программы при организациях дошкольного и дополнительного образования и др.). Будут созданы современные центры исследовательской, изобретательской, научно-технической и конструкторской деятельности детей и подростков. Крупные общественные просветительские проекты охватят значительную часть детей и подростков на базе формирующихся в перспективе территориальных сетей (ведомственные организации и организации образования, культуры и спорта; создание комплексных организаций, оказывающих многопрофильные услуги). [1, 2]

Все это неразрывно связано с возрастанием активности семей в воспитании и образовании детей, ее инициативной включенностью в современную развивающую образовательную среду. Мониторинги образования фиксируют актуальную ситуацию в сфере доступности дополнительных образовательных программ и удовлетворенности семьи их качеством. [3] Однако, в меньшей степени рисуют картину предпочитаемой и самостоятельно выстраиваемой семьей сегодняшнего дня вариативной среды развития и социализации детей, начиная с дошкольного возраста, с использованием ресурсов формального, неформального и информального образования.

Цель исследования.

Изучение семейных практик детско-взрослой включенности в социокультурную среду формального, неформального и информального образования детей дошкольного возраста.

Материалы и методы.

Проведение фокус-группы с членами семей, имеющих детей дошкольного возраста, с целью описания «словаря предпочтений» для развития детской активности и расширения познавательно-исследовательских возможностей.

Создание инструмента для изучения содержания и форм детско-взрослой включенности в современную мотивирующую и развивающую образовательную среду.

Результаты.

Выделены качественные индикаторы, отражающие культурную практику инициативного включения городской семьи в образовательную среду, через характеристику:

- интересов детей, поддержанных семьей;
- различных форм развивающей детской активности;
- территорий для содержательного общения взрослого с ребенком;
- используемых семьей источников информации для развития детей;
- набора услуг в институциях системы образования, востребованных семьей;
- затруднений, возникающих при организации детской активности.

Заключение

Следующим шагом в исследовании должно стать качественное описание практик инициативного конструирования современной семьей вариативного образовательного пространства с использованием ресурсов формального, неформального и информального образования территории проживания.

Статья подготовлена по материалам научно-исследовательской работы, выполняемой ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ в рамках государственного задания в сфере научной деятельности (задание № 2.48.2016/НМ Минобрнауки России).

Список литературы:

1. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы. URL: <http://programs.gov.ru/Portal/programs/passport/2> (дата обращения - 01.03.2016).
2. Дополнительное образование как институт взросления / Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р. Приложение 1// Педагогика достоинства: идеология дошкольного и дополнительного образования. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. – С. 87-94.
3. Ожидания и поведение семей в сфере дополнительного образования детей. Информационный бюллетень. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2015. – 72 с. – (Мониторинг экономики образования; № 4 (86)).

Основные факторы построения модели психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья

Анохина Наталья Владимировна

МДОУ - детский сад "Звездочка",
г. Качканар

Ключевые слова:

ребенок с ограниченными возможностями здоровья, сопровождение, факторы построения модели сопровождения.

Аннотация: В статье описаны основные факторы, которые были заложены при разработке модели сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, реализуемой в условиях внедрения инклюзивной практики в дошкольном образовательном учреждении.

С введением федеральных государственных образовательных стандартов в систему образования актуальной проблемой становится психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Различные системы сопровождения описаны в работах О.С.Никольской, И.В.Дубровиной, Р.В.Овчаровой, Н.Я.Семаго, М.М.Семаго, Н.Н.Малофеева, М.Р.Битяновой, В.И.Слободчикова, Л.М.Шипицыной и других исследователей. Впервые термин «сопровождение» в сочетании со словом «развитие» - «сопровождение развития» появился в работе Г. Бардиер, Н.Ромазан, Т.Чередниковой [4, с. 11].

Сопровождение – поддержание функционирования ребенка в условиях, оптимальных для успешного раскрытия его личностного потенциала, при недопущении его дезадаптации [2, с. 35].

Без служб сопровождения трудно решать задачи гуманизации образования, обеспечить лично-ориентированное обучение и воспитание, создать условия для полноценного развития детей, обеспечить их психическое и соматическое здоровье [5, с. 5]. В начале 1990-х гг. стали создаваться разные формы и уровни сопровождения: служба сопровождения или консилиум в образовательном учреждении, районные (независимые) ППМС-центры, городская или областная психолого-медико-педагогическая консультации.

Сопровождение в рамках детского сада организует психолого – медико – педагогический консилиум, позволяющий подобрать для воспитанника свой образовательный маршрут, на основе индивидуального подхода, с учетом характера его нарушений и особенностей развития. Наш детский сад работает с детьми с ограниченными возможностями здоровья уже много лет и за эти годы сложилась комплексная модель психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Более подробно модель комплексного психолого-педагогического сопровождения (включающая в себя несколько уровней сопровождения: сопровождение детей, сопровождение родителей и сопровождение педагогов) ранее была описана в статье «Организационная модель инклюзивного образования, реализуемая в условиях детского сада» [1, с. 288-293].

При разработке модели сопровождения мы задали себе вопрос: какие факторы будут лежать в основе нашей модели? От чего же будет зависеть эта модель?

Во-первых, контингент детей, которые посещают детский сад, как правило, он очень многообразен. Ведь группа детей с ограниченными возможностями здоровья очень разнолика. В первую очередь, есть различные нарушения (задержка психического развития, нарушение опорно-двигательного аппарата, умственная отсталость и другие), отмечается и различная степень этих нарушений (от незначительных нарушений, когда ребенок сможет освоить основную образовательную программу дошкольного образования с незначительной помощью специалистов до тяжелых нарушений, когда ребенок сможет освоить адаптированную именно под его нарушения образовательную программу, а помощь специалистов будет направлена в

первую очередь на социализацию ребенка, формирование жизненных компетенций (культурно-гигиенические навыки, навыки общения, самостоятельность и т.д.)). Также большое значение имеет семья, в которой воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья: многодетная или с одним ребенком, есть или нет опыт общения с другими детьми, характер взаимоотношений родителей с ребенком, готовы ли родители быть непосредственными участниками образовательного процесса, а иногда и присутствовать вместе с ним на занятиях и прогулках, и конечно, насколько родители понимают и принимают нарушения, которые отмечают у ребенка специалисты.

Во-вторых, специалисты, которые работают в нашем образовательном учреждении и осуществляют сопровождение. Специфика сопровождения ребенка в ДООУ такова, что весь коллектив сотрудников (не только педагогический) участвует в создании условий для благоприятного развития дошкольников. Работая в идеологии «команды», каждый ее специалист выполняет свои четко определенные цели и задачи в области своей предметной деятельности [5, с. 28]. В нашем детском саду сопровождение осуществляют следующие специалисты: учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатель, инструктор ФИЗО, музыкальный руководитель, старшая медицинская сестра (по согласованию), врач (по согласованию), заместитель заведующего по воспитательно-методической работе, воспитатели групп, которую посещает ребенок. Это специалисты, которые в первую очередь организуют процесс сопровождения, а в ходе сопровождения может участвовать любой сотрудник, с которым в первую очередь пошел на контакт ребенок (младший воспитатель, дворник, воспитатели других групп или повар), взрослый, который для ребенка стал значимым.

В-третьих, материально-технические условия, которые созданы в детском саду: наличие технических средств реабилитации, помещений, оборудования и материалов для проведения коррекционно-развивающих занятий со специалистами. В нашем детском саду функционируют кабинет педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, монтеessori-класс, сенсорная комната, приобретено оборудование для ранней диагностики детей, «Дары Фребеля», интерактивная доска, программное обеспечение для проведения диагностики и коррекционно-развивающих занятий и другое.

Итак, мы выделили три фактора: контингент детей, перечень специалистов для осуществления сопровождения и материально-технические условия. И если перечень специалистов мы можем увеличить (ввести в штат новых, повышать квалификацию уже работающих), материально-технические условия улучшать (приобретать новое необходимое специальное оборудование, совершенствовать предметно-пространственную среду детского сада), то контингент детей постоянно меняется, поэтому и наша модель сопровождения может несколько видоизменяться. Кроме того, модель психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья будет реализоваться в различных комбинациях. В зависимости от того какие именно нарушения (их степень и время возникновения) имеет ребенок с ограниченными возможностями здоровья, как относятся родители ребенка к данным нарушениям, какие созданы условия в детском саду именно для этого ребенка и, наконец, какие специалисты будут работать с ребенком выбирается одна из форм инклюзивного образования, которое получает ребенок. Если созданы специальные условия для нахождения ребенка в детском саду, есть все специалисты, которые необходимы для сопровождения ребенка с данными нарушениями, ребенок имеет отдельные нарушения, не имеет сложного дефекта, может находиться в группе в течение дня без постоянного сопровождения или с помощью, которую можно оказывать силами сотрудников детского сада, то ребенок определяется на полную инклюзию – ребенок находится в группе комбинированной направленности совместно с нормально развивающимися сверстниками в течение дня. Если ребенок имеет отдельные тяжелые нарушения, сложный дефект или не может находиться в группе в течение дня без постоянного сопровождения, без специальной помощи и в детский сад ходит достаточное количество детей с аналогичными нарушениями (открыта группа компенсирующей направленности для детей с данными нарушениями), то ребенок определяется на частичную инклюзию – ребенок посещает группу компенсирующей направленности и систематически проходят совместные мероприятия с группами комбинированной и общеразвивающей направленности, а также совместные занятия по художественно-эстетическому и социально-коммуникативному развитию (1-2 раза в месяц), совместные прогулки и экскурсии. Если не созданы специальные условия для нахождения ребенка в детском саду, нет необходимых специалистов, которые должны сопровождать ребенка с данными нарушениями, ребенок имеет сложный дефект или не может находиться в группе в

течение дня или без постоянного сопровождения родителей, в силу своих нарушений, нет группы компенсирующей направленности для детей с данными нарушениями, то ребенок получает дошкольное образование в форме неполной инклюзии – ребенок приходит к специалистам и в группу детского сада на 1-2 часа, где находится вместе со специалистом или родителями.

В данный момент детский сад работает над разработкой различных вариантов реализации модели сопровождения, в зависимости от предоставляемых форм инклюзивного образования (полная, неполная и частичная инклюзия).

Список литературы:

1. Анохина Н.В. 2015. Организационная модель инклюзивного образования, реализуемая в условиях детского сада. // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / Под ред. С.В. Алехиной. Москва. С. 288-293.
2. Сеаго М.М. 2003. Сопровождение – это...//Школьный психолог. №35. С. 35-37.
3. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику: Методические рекомендации Инклюзивное образование. / Составитель Кузьмина Е.В. 2012 год. Москва. С. 30-34
4. Тютин Е.А. 2005. Психолого-педагогическое сопровождение детей, больных туберкулезом: Дис. канд. пед. наук. Ставрополь. С. 11
5. Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. 2003. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. Санкт-Петербург. С.5-28.

Базовкина Анна Юрьевна

Педагог-психолог

Драматическая студия «Лица», Санкт-Петербург,

Развитие эмоционального мышления у детей младшего возраста средствами театра.

В современной психологии (Л. Выготский, С. Рубинштейн, Б. Теплов, Л. Якобсон и др.) достаточно глубоко проанализировано и экспериментально подтверждено влияние театра на развитие личности: умственное, нравственное, эстетическое; вскрыты природа художественных способностей и предрасположенность человека к театральному искусству как форме деятельности.

Эмоциональное мышление является важным элементом мыслительной деятельности, наряду с образным и рациональным мышлением, оно выполняет функцию присвоения человеком внешней информации, пропуская ее через призму «мое – не мое», «нравится – не нравится», выработки собственного образа реальности, связанного с творчеством, т.е. созданием чего-то нового, ранее не существовавшего. Чаще всего, развивающие программы и методики, существующие в педагогической практике, нацелены на развитие когнитивных способностей ребенка. Значительно меньше внимания уделяется целенаправленному развитию эмоционального мышления, хотя именно оно ответственно, с конечным итогом, за содержание нашего Я. Оно, как правило, происходит спонтанно, естественно, например, в творческих кружках и секциях, в результате соприкосновения с искусством, активно влияющим на ребенка, определяющим смысловое и эмоциональное наполнение его действий и поступков.

Театральное искусство в этом ряду играет особую роль. С одной стороны, здесь активно задействована ролевая игра, представляющая собой основной вид деятельности для ребенка младшего возраста (дошкольника и младшего школьника), с другой – необходимым условием занятия театром является коллектив. Таким образом, театр становится эффективным способом и нравственного и эстетического воспитания, а также развития эмоционального мышления, которое, в свою очередь, снимает дисгармонирующие факторы, часто сопровождающие процесс личностного развития. Например, получая главную роль, ребенок - аутсайдер преодолевает уже навязанную ему либо ситуацией, либо какими-то обстоятельствами, либо собственными личностными качествами позицию изоляционизма. Выход на сцену, ожидание успеха, возможность перевоплощения, концентрация и высокий накал эмоций создают импульс к активному развитию эмоционального мышления. Театральный коллектив, формирующийся по принципу сопричастности каждого к созданию «произведений искусства» (спектакля) имеет для ребенка уже не относительную, а абсолютную ценность, т.к. становится его ближайшим кругом, наиболее эмоционально значимым. В театральном кружке эстетическая игра, развлечение незаметно переводят богатство нравственного содержания искусства в личностное достояние. Формируется целостное отношение ребенка к миру, затрагивающее все стороны его жизни. Театр обостряет ум, нравственно облагораживает чувства, расширяет кругозор. Процесс «катарсического» — «очищающего» воздействия искусства сложен и неоднозначен. Он связан глубинными корнями с явлениями, происходящими в психике, духовном мире личности, изучением которых активно занимается психология искусства.

Задачей же воспитания средствами театра, на мой взгляд, является раскрытие творческого потенциала ребенка. Методика, реализуемая в Детской студии театра и кино

"Лица" в Санкт-Петербурге позволяет работать с детьми от трех до семнадцати лет. Ее специфика в том, что студийцы осваивают все стороны театрального мастерства под руководством профессионалов. В программе "Дошколята" дети изучают актерское мастерство, сценическое движение и сценическую речь, пробуют себя в роли сценаристов, художников по костюмам (совместно с педагогом создают сценарии и костюмы). Особое значение имеет возможность показать свои спектакли, сценки и т.п. на сцене настоящего театра. Дети чувствуют свою сопричастность к процессу и результату создания постановок, эмоциональную вовлеченность и ответственность. Дети младшего возраста перестают быть «малышами», т.к. они участвуют в большом деле. Педагогический смысл этой работы в том, что для каждого ребенка мы *создаем ситуацию успеха*, в которой он чувствует себя незаменимой частью целого. Успешность становится частью эмоционального мира ребенка, что позволяет справляться с самым сложными психологическими проблемами.

Самооценка младшего школьника как субъекта культуры в нормативной ситуации развития

Байрамян Роксана Мамиконовна

Казанский (Приволжский)
Федеральный Университет,
Институт Психологии и
Образования, г. Казань

Ключевые слова:

самооценка, субъект культуры, нормативная ситуация, правило, культурная конгруэнтность

Аннотация

Целью статьи является установить взаимосвязь самооценки и культурной конгруэнтности детей младшего школьного возраста как субъекта культуры, посредством взаимодействия ребенка и правила в нормативной ситуации развития. Вся социальная ситуация ребёнка связана с учебной деятельностью, что ведёт к трансформации контекста развития детей – всего культурного пространства, в которое погружен субъект учебной деятельности в начальной школе. Культура в данном случае предъявляет новый спектр норм и правил, на основе которых формируется самооценка в младшем школьном возрасте.

Введение

Культурное пространство психического развития ребенка сводится к субъективному освоению социальных норм и правил.

Ребенок, находясь в нормативной ситуации, окружен многими требованиями, регламентом, предписаниями поведения. Следование требуемым нормам и правилам ребенком социально одобряется. Но большинству детей становится сложным соответствовать социальным предписаниям в ситуации социокультурного взаимодействия. Это может привести к трансформации контекста культурного развития ребенка, в данном случае ребенок сам является субъектом создания новых норм и правил.

Н. Е. Веракса понимает нормативную ситуацию как стандартную ситуацию социального взаимодействия, в которой наиболее точно определены правила поведения в социуме (Н.Е. Веракса, 2000). Как субъект культуры ребенок должен быть конгруэнтен тем правилам в нормативной ситуации, в которой он оказывается.

Субъект культуры определяется как человек, взаимодействующий с культурой как с системой нормативных ситуаций, сознательно отражающий их и проявляющий соответствие культурным нормам в своем поведении, общении, деятельности (Л.Ф. Баянова, 2012).

Младший школьник входит в новую социальную ситуацию развития, в новые отношения с действительностью, отличные от предыдущего – дошкольного возраста. Эта социальная ситуация развития требует от младшего школьника особой деятельности – учебной. Учебная деятельность направлена на усвоение определенных знаний, умений, навыков, а также культурных норм и правил, аккумулированных человечеством. Всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Отметка на уроках для младшего школьника является своеобразной формой оценки. Через оценку учителем учащегося младших классов происходит выделение младшим школьником себя как предмета изменений в учебной

деятельности (Л.Ф. Обухова, 1996).

Л. С. Выготский предполагал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка – обобщенное, то есть устойчивое, внеситуативное и, вместе с тем, дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми. Эта важнейшая личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить целостное поведение в соответствии с социальными нормами (Л.С. Выготский, 1984).

Исходя из теоретических положений, можно полагать, что самооценка младшего школьника формируется под влиянием оценки и соответствия ей в нормативной ситуации развития. Важным моментом является рассмотрение взаимосвязи самооценки и культурной конгруэнтности, то есть соответствия типичным правилам, предъявляемым младшему школьнику в нормативной ситуации развития.

Цель исследования

Целью данного исследования явилось установить взаимосвязь самооценки и культурной конгруэнтности детей младшего школьного возраста.

Материалы и методы

Для реализации поставленной цели были использованы следующие методы:

1. Психодиагностические:

- Методика «Дорожки», предложенная Е. Фокиной на основе аналога социально-символических заданий, разработанных Б. Лонгом, Р. Циллером, Р. Хендерсоном и направленных на определение уровней самооценки, на измерение самоотношения и самоидентичности детей старше трех лет;
- Проективная методика «Рисование кругов» (Б. Лонг, Р. Циллер и Р. Хендерсон) на выявление социального «Я», на определение самооценки детей школьного возраста; •Методика определения культурной конгруэнтности младшего школьника (Л.Ф. Баянова, Е.А. Цивильская, Р.М. Байрамян, К.С. Чулюкин).

2. Методы математической обработки эмпирических данных:

- Корреляционный анализ Пирсона в программе СПСС 17.0.

Результаты

Для определения взаимосвязи самооценки и культурной конгруэнтности было проведено исследование детей младшего школьного возраста в количестве 55 респондентов, а также 2 учителей на базе МБОУ «Русско-татарская средняя общеобразовательная школа № 136» Приволжского района города Казани.

Детям 2 и 3 классов школы № 136 предоставлялся стимульный материал с соответствующей

оглашаемой инструкцией по выполнению заданий методик «Дорожки» (Е. Фокина) и «Рисование кругов» (Б. Лонг, Р. Циллер и Р. Хендерсон).

Учителям данных классов предоставлялась методика определения культурной конгруэнтности младшего школьника (Л.Ф. Баянова, Е.А. Цивильская, Р.М. Байрамян, К.С. Чулюкин), где учителю предлагалось оценить соответствие каждого ребенка в классе типичным правилам для данного возраста, предъявляемых социальным окружением в нормативной ситуации развития (Bayanova L.F., Tsivilskaya E.A., Bayramyan R.M., Chulyukin K.S., 2016).

По методикам на определение самооценки младшего школьника «Дорожки» (Е. Фокина) и «Рисование кругов» (Б. Лонг, Р. Циллер и Р. Хендерсон) у большинства 42% испытуемых высокий уровень самооценки, что обуславливает положительное восприятие себя ребенком в данном возрастном периоде. 27% испытуемых по результатам диагностики имеют средний уровень самооценки, характеризующих самооценку ребенка как недостаточно определенную. Низкий уровень самооценки отмечается у 31% учащихся. Данный уровень самооценки указывает на свойственный ему негативно окрашенный образ «Я».

По результатам диагностики методики определения культурной конгруэнтности младшего школьника (Л.Ф. Баянова, Е.А. Цивильская, Р.М. Байрамян, К.С. Чулюкин) было установлено, что показатели практически по всем факторам данной методики являются высокими: 1 фактор «Социальное взаимодействие» - 71%, 2 фактор «Учебная компетентность» - 73%, 3 фактор «Послушность» - 81%, 4 фактор «Самоконтроль» - 72%, 5 фактор «Самообслуживание» - 72%, 6 фактор «Регламентированность» - 76%. Данные показатели характеризуют соответствие младших школьников типичным правилам в нормативной ситуации.

На этапе выявления взаимосвязи самооценки с культурной конгруэнтностью младшего школьника, были сопоставлены результаты, полученные по трем методикам, был вычислен коэффициент корреляции Пирсона, определивший наличие взаимосвязи между переменными на одной и той же выборке.

По результатам корреляционного анализа, были обнаружены значимые прямые связи между самооценкой и культурной конгруэнтностью, то есть, чем выше самооценка, тем выше культурная конгруэнтность, а чем ниже самооценка, тем, соответственно, ниже культурная конгруэнтность младшего школьника.

Заключение и выводы

На основе проведенного эмпирического исследования, были выявлены достоверные прямые связи между самооценкой и такими показателями культурной конгруэнтности, как социальное взаимодействие, учебная компетентность, послушность, самоконтроль, самообслуживание, регламентированность. Так как самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент самопознания и как процесс самооценивания, то преобладающее количество младших школьников, имеющих высокую самооценку, определяются высокими показателями культурной конгруэнтности, что обуславливает желание и фактическое соответствие младшими школьниками следовать правилам, нормам поведения, представленными в нормативной ситуации развития в данном возрастном периоде.

Следую данным правилам и нормам, младший школьник социально одобряем, получая хорошие оценки, похвалу со стороны учителя и родителей, что сказывается на его высокой самооценке.

На основании полученных данных можно заключить, что достоверно существует взаимосвязь самооценки с культурной конгруэнтностью младшего школьника как субъекта культуры.

Список литературы:

1. Bayanova, L. F., Tsvil'skaya, E. A., Bayramyan, R. M. Chulyukin, K. S. 2016. Cultural congruence test for primary school students // Psychology in Russia: State of the Art. [Unpublished]
2. Баянова, Л. Ф. 2012. К постановке проблемы субъекта культуры в психологии // Филология и культура. №3 (29), С. 294 – 299.
3. Веракса, Н. Е. 2000. Личность и культура: структурно-диалектический подход // «Перемены». №1. С. 81-107.
4. Выготский, Л. С. 1984. Кризис семи лет // Собрание соч.: В 6 тт. Т. 4. Москва. С. 376-385.
5. Обухова, Л. Ф. 1996. Детская (возрастная) психология // Учебник. Российское педагогическое агентство. Москва. С. 143.

Использование Фигур Буракова с целью развития когнитивных процессов у детей младшего возраста

Балыкина Анастасия Александровна,
Бузмакова Наталья Борисовна,
Бураков Николай Борисович

ИП Гурьева, г. Тула

Ключевые слова:

Фигуры Буракова, когнитивные процессы, учебно-развивающее игровое пособие, познавательные способности, система игровых упражнений

Аннотация. В настоящее время ощущается дефицит дидактических развивающих игр, направленных на развитие когнитивных процессов детей младшего возраста, которые отвечали бы следующим критериям: универсальность, последовательность, систематизированность, технологичность, многовариативность заданий и наличие разных уровней сложности, потенциальная возможность генерировать игровые упражнения, в зависимости от потребностей образовательного процесса, возможность использовать данное пособие на протяжении длительного времени. Из подобных игр можно выделить лишь блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, игры Никитина [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Цель работы: разработать систему заданий по развитию когнитивных процессов (познавательных способностей) детей младшего возраста на основе Фигур Буракова.

Фигуры Буракова – это учебно-развивающее игровое пособие, направленное на комплексное развитие познавательных процессов (восприятие, внимание, мышление, память, воображение). Пособие включает в себя набор геометрических фигур и комплект листов с заданиями.

Набор состоит из 135 геометрических фигур, каждая из которых характеризуется по трем признакам:

- форма (квадрат, треугольник, круг),
- цвет (красный, синий, желтый),
- размер (большой, средний, маленький).

Толщина каждой фигуры – 2 мм. Размеры всех фигур подобраны таким образом, что диаметр круга равен стороне квадрата и равностороннего треугольника. Соотношение размеров фигур: большие фигуры – 40 мм, средние фигуры – 30 мм, маленькие фигуры – 20 мм. Фигуры помещены в 3 коробки с ячейками 3×3 в соответствии с размером фигур. В набор входит по 5 одинаковых фигур.

Комплект листов с заданиями – это единая система многовариативных и разноуровневых упражнений, которые обеспечивают тренинговый эффект. Задания распределены по 6 зонам развития. Внутри каждой зоны – своя система уровней сложности.

В пособие включены 22 вида игровых упражнений, используемых на разных уровнях сложности.

Каждое задание направлено на развитие какого-либо познавательного процесса:

1. восприятие – 24 листа
2. внимание – 39 листов
3. мышление – 161 лист

4. память – 36 листов

Общее количество листов – 260. Некоторые листы заданий многофункциональны, то есть предусматривают несколько различных игр (например, игра на восприятие, игра на внимание).

Задания могут выполняться несколькими способами:

1. Наложение фигур на лист с заданием;
2. Наложение фигур друг на друга;
3. Совмещение фигур друг с другом;
4. Конструирование по образцу;
5. Конструирование без образца;
6. Добавление фигур.

В системе игровых упражнений также предусмотрены игры только с фигурами, без листов с заданиями. С Фигурами Буракова можно заниматься с одним ребенком, в паре или с малой группой детей.

Основными результатами использования Фигур Буракова являются:

1. Применение Фигур Буракова в сети Детских клубов Буракова (в следующих городах: Тула, Алматы, Омск, Реутов, Троицк, Уфа, Нижний Новгород, Химки, Москва, Люберцы, Фрязино, Ясногорск) и других развивающих центрах, таких как: Центр развития и образования «Брайт» (г. Старый Оскол, Белгородская область), детский центр «Малышки» (г. Калининград), детский центр «Вундеркиндики» (г. Москва).
2. Ярко выраженный интерес у ребенка к учебному процессу за счет получения удовольствия через преодоление посильной трудности и достижение гарантированного результата.
3. Гарантированный результат развития познавательных способностей за счет пошагового дозирования трудности в соответствии с реальным уровнем ребенка.
4. Устойчивый результат развития познавательных способностей за счет многократного вариативного повтора, обеспечивающего тренинговый эффект и закрепление необходимых навыков.
5. Возможность организовать полноценный курс развития познавательных способностей детей. Система игровых упражнений рассчитана на 1-2 года регулярных занятий (сроки могут варьироваться в зависимости от интенсивности курса и возрастных и индивидуальных особенностей детей).

Использование Фигур Буракова на занятиях с детьми младшего возраста имеет следующие преимущества:

1. Размеры всех фигур (диаметр круга равен стороне квадрата и равностороннего треугольника), а также наличие в наборе каждого варианта фигуры по 5 шт. позволяют оптимально и удобно сочетать фигуры при различных действиях с ними – при конструировании, при наложении фигур друг на друга, при совмещении фигур друг с другом.
2. При выполнении заданий (наложить фигуру, добавить фигуру и т.д.) от ребенка не требуется каллиграфических навыков. Поэтому ребенок выполняет эти действия достаточно быстро, и повторяет его многократно с разной вариативностью. За счет этого увеличивается скорость развития познавательных процессов.
3. Игровые упражнения разделены по уровням сложности. Выделено 6 зон развития. В каждом игровом упражнении задания усложняются постепенно, что позволяет пошагово дозировать трудность в соответствии с реальным уровнем развития детей.
4. Единая система многовариативных и разноуровневых упражнений дает возможность точно

диагностировать уровень развития познавательных способностей ребенка и отслеживать динамику развития, не позволяя ребенку покидать зону развивающего дискомфорта.

5. В игровых упражнениях по фигурам Буракова используются механизмы не только внешней, но и внутренней мотивации обучения. Ребенок добивается результата через преодоление трудностей, и получает от этого удовольствие. Трудность игровых упражнений по Фигурам Буракова определяется сложностью его выполнения. Сложность же зависит от нескольких факторов – количества фигур, количества действий, сочетания параметров. В упражнениях по Фигурам Буракова степень трудности заданий увеличивается постепенно, пошагово. В результате ребенок постоянно находится в развивающем дискомфорте, в зоне ближайшего развития.

В результате практического использования Фигур Буракова мы пришли к следующим выводам:

1. Использование учебно-развивающего игрового пособия Фигуры Буракова на занятиях с детьми младшего возраста развивает навыки произвольной саморегуляции [2].
2. С помощью данного игрового пособия можно диагностировать и в дальнейшем своевременно корректировать зону ближайшего развития (ЗБР) ребенка.
3. При использовании данного пособия у ребенка возникает ярко выраженный интерес к деятельности, который сочетается с развитием произвольности.
4. Учебно-развивающее игровое пособие Фигуры Буракова – это развернутая, структурированная, хорошо продуманная система работы с детьми младшего возраста по развитию познавательных способностей, которую можно использовать в дошкольных образовательных учреждениях.
5. Существует перспектива разработать блоки заданий к пособию Фигуры Буракова для более младшего возраста (с 2-х до 4-х лет), и для младшего школьного возраста.

Список литературы:

1. *Комарова Л.Д.* 2008. Как работать с палочками Кюизенера. Игры и упражнения по обучению математике детей 5-7 лет. Стр. 4-16.
2. *Михайлова З.А.* 1996. "Логика и математика для дошкольников. СПб. Стр. 25-43.
3. *Никитин Б.П.* 2009. Интеллектуальные игры. Обнинск. Стр.49-58.
4. *Непомнящая Р.А., Михайлова З.А.* 2003. Палочки Х. Кюизенера как средство предматематической подготовки дошкольников. Л. Стр. 15-35.
5. *Носова Е.А., Непомнящая Р.Л.* 2002. Логика и математика для дошкольников. СПб. Стр. 38-54.
6. *Столяр А.А.* 1991. Давайте поиграем. М. Стр. 27-39.

Психолого-педагогическое заключение: *Юркевич В.С.* 2010. О системе Н.Б. Буракова: Проф. пед. наук. М.

Роль специально организованных занятий при подготовке детей к школе в рамках ФГОС ДО

Барабанова Анна Всеволодовна,
Чуклина Анастасия Игоревна

ГБОУ Школа №64

Ключевые слова:

психологическая готовность к школе, учебная мотивация, игровая мотивация, старший дошкольный возраст

В связи с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта в дошкольных учреждениях, актуальным становится вопрос о преемственности между дошкольным учреждением и школой. Исследователи отмечают в последние годы возрастающую психологическую неготовность детей, приходящих учиться в 1 класс [Локалова Н.П., 2009]. В первую очередь это связано с несформированностью у детей к началу обучения в школе преобладания учебной мотивации над игровой, вследствие неудовлетворенности последней [Выготский, 1966, Гуткина, 2004, Локалова, 2009, Смирнова, Гударёва, 2004]. Тогда как показано, что для успешного обучения в школе необходимо, чтобы у ребенка к началу обучения в первом классе учебный мотив преобладал над игровым [Гуткина Н.И., 2004, Локалова Н.П., 2009]. Новый ФГОС направлен на поддержание самооценности детства, как уникального периода в жизни человека, и полноценного проживания ребенком всех его этапов. Ведущей деятельностью для детей дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра, в рамках которой происходит развитие всех психических процессов [Выготский, 1966, Эльконин, 1999, 1981, Карабанова, 2005], в связи с чем работа в рамках ФГОС требует «поддержки спонтанной игры детей, ее обогащение».

Гипотеза исследования состояла в предположении, что готовность старших дошкольников к школе и характер мотивации будет различным в зависимости от наличия специально организованных занятий и характера организации учебной деятельности (по новым стандартам ФГОС).

В исследовании приняло участие 67 детей (37 мальчиков и 30 девочек), поделенных на 3 группы:

- 1) 20 учащихся подготовительной к школе группы в 2013-14 учебном году (до внедрения ФГОС), с которыми не проводились занятия по подготовке к школе;
- 2) 25 учащихся подготовительной к школе группе в 2014-15 году (после введения ФГОС), с которыми было проведено 30 занятий по подготовке к школе;
- 3) 22 учащихся подготовительной к школе группы в 2015-16 учебном году (после введения ФГОС), с которыми не проводились дополнительные занятия по подготовке к школе.

В начале и конце учебного года (сентябрь и май), с детьми был проведен ориентировочный тест школьной зрелости Керна-Йерасека [Jerasek, 1970, Гуткина, 2004] и тест на определение доминирующей мотивации «Сказка» Н.И.Гуткиной [Гуткина, 2002, 2004].

Анализ полученных данных показал отсутствие значимых различий по показателю школьной зрелости в группе 1 (критерий Вилкоксона, уровень значимости 0,01), доминирующей мотивацией 80% детей к концу года осталась игровая мотивация. В группе №2 и 3 к концу учебного года мотивация оказалась преимущественно учебной (75% и 80% детей соответственно, в сравнении с 10% и 20% детей в начале учебного года), тогда как по тесту школьной зрелости были обнаружены значимые различия между группами 2 и 3 (критерий Манна-Уитни, уровень значимости 0,01). В группе №2 к концу года дети оказались наиболее готовыми к школьному обучению.

Таким образом, можно сделать вывод, что переход на ФГОС дошкольного образования,

способствовал развитию учебной мотивации у дошкольников, однако без дополнительных специально организованных занятий когнитивные предпосылки для обучения в школе развиваются в недостаточных пределах.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. 1966. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. № 6. С. 62–75.
2. Гуткина Н.И. 2004. Психологическая готовность к школе. СПб
3. Гуткина Н.И. 2002. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению. М.
4. Карабанова О.А. 2005. Возрастная психология. М.
5. Локалова Н.П. 2009. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. СПб.
6. Смирнова Е.О., Гударёва О.В. 2004. Игра и произвольность современных дошкольников // Вопросы психологии. № 1. с. 12–20.
7. Смирнова Е.О. 2013. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование. №3. с. 92-98
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 2013 г. http://tc-sfera.ru/sites/default/files/fgos_do_21.11.2013.pdf
9. Эльконин Д.Б. 1999. Психология игры. М.
10. Эльконин Д.Б. 1981. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности. М. Диагностика
11. Jirasek J., 1970 Pokyny pro administraci a interpretaci orientacniho testu Skolni zralosti. - Bratislava

Детский сад как модель развития эмоционально-чувственной сферы ребенка дошкольного возраста и условие его дальнейшего успешного и гармоничного развития

Барбусова Оксана Геннадьевна

МБДОУ " Детский сад № 259"
г.о.Самара

Ключевые слова:

детский сад, ФГОС ДО, педагог, качество, дети

Наш детский сад, как и все дошкольные учреждения Самары ведет планомерную работу и решает поставленные задачи в соответствии с Законом ФЗ -273 «Об образовании в Российской Федерации» внедряя ФГОС в дошкольное образование.[1] ФГОС ДО выдвигает ряд требований к организации деятельности детского сада и данная статья представляет оценку деятельности ДОУ по реализации этих требований. И первое требование это - требования к кадровому обеспечению.[2] Педагогический коллектив насчитывает 16 человек. Педагогическое направление деятельности ДОУ заключается в создании благоприятных условий, а именно соответствующей атмосферы, стиля жизни, общения в семье и в образовательном учреждении. Таким образом, особую значимость приобретает фигура педагога-воспитателя, позволяющая создать оптимальные условия для эмоционального благополучия ребенка дошкольного возраста. Это диктует необходимостью повышения педагогической компетенции воспитателей и формирования у него качеств, профессионально значимых для деятельности педагога.[3] Поэтому администрацией детского сада создаются все условия для непрерывности профессионального развития педагогических работников через: деятельность методической службы образовательного учреждения и направления на курсы повышения квалификации в ЦРО и СИПКРО. Объединению коллектива педагогов способствуют такие общие мероприятия как «Красота спасет мир» – встреча с людьми творческих профессий, «Женщина – это любовь» – поэтический клуб, традиционные встречи молодых специалистов детского сада с педагогами-ветеранами. Коллективные посещения театров, концертов с участием детей и взрослых, совместный отдых на речных просторах, активное участие во всех спортивных мероприятиях. Материально-технические условия пребывания детей в ДОУ обеспечивают интеллектуальное и эмоционально-личностное развитие детей. Малыш находится в детском саду весь день и окружающая обстановка радует его, способствует пробуждению положительных эмоций, воспитанию хорошего вкуса. Первые шаги в начале нашей работы были сориентированы не только на создание предметно-развивающей среды, а так же на создание эмоционально-развивающей среды в детском саду, т.е. среды, способствующей разностороннему и полноценному развитию эмоционально - чувственной сферы ребенка дошкольного возраста как условия его дальнейшего успешного и гармоничного развития. Наша модель оформления групп базируется на двух простых идеях: · детский сад - второй дом для малышей, в котором им должно быть уютно и комфортно; · пространство для полноценного и разностороннего развития детей где специально организованная среда для игр, отдыха, и НОД. [4] Для реализации данной модели предусмотрен следующий набор помещений. Групповые ячейки для детей младшего возраста располагаются на первом этаже, для детей старшего возраста на втором. В состав групповой ячейки входят: - раздевальная, групповая, туалетная в двух группах детского сада имеются спальные помещения. Оборудование групповых помещений (мебель, мягкий инвентарь, игрушки, дидактические пособия) соответствует росту и возрасту детей и позволяет осуществлять образовательный процесс в различных видах детской деятельности: игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально- художественной, чтения. Все помещения оформлены в спокойных цветовых оттенках, что способствует сохранению эмоционально-психологического комфорта детей и сотрудников. Музыкальный и физкультурный зал совмещены и оснащены необходимым игровым и спортивным оборудованием и инвентарем предназначенные для поочередного использования всеми или несколькими детскими группами для подгрупповой и индивидуальной работы, так же для работы кружков. Имеются дополнительные помещения для организации детской деятельности, например кабинет логопеда- где организован логопункт, для детей имеющих общее недоразвитие речи. Территория детского сада условно разделена на следующие зоны: зона отдыха – детские прогулочные участки, выделено место для спортивной площадки,

выделена зона активизации познавательно-трудовой деятельности детей в летний период – огород и сад. На участке детского сада растут деревья, кусты, трава, цветы. Все это радует глаз, создает уют, красоту. В течение этого учебного года проделана большая работа по оснащению образовательного процесса учебно-наглядным и игровым оборудованием. Все групповые пространства распределены на ЦЕНТРЫ детской активности и доступны детям. Дети знают, где взять иллюстративный материал, игры, игрушки, бумагу, краски, карандаши, природный материал, костюмы и атрибуты для игр-инсценировок. Это позволяет им в соответствии со своими интересами и желаниями свободно заниматься в одно и то же время, не мешая друг другу, разными видами деятельности. Особенное влияние предметно-развивающая среда оказывает на развитие игровой деятельности ребенка дошкольного возраста. Игра является ведущей деятельностью дошкольника и именно в игре дети имеют наибольшую возможность быть самостоятельными, по своему желанию общаться со сверстниками, реализовывать и углублять свои знания и умения. Все книги, игрушки, предметы и материалы для разнообразных игр соответствуют возрастным, психофизиологическим особенностям детей, доступны им и радуют их не только своей сутью, но и внешним видом. Все игрушки размещаются на открытых стеллажах. Педагоги стараются, чтобы материалы были яркими, красочными, привлекательными. Замена игрушек делается периодически. Выкладывают их не много, чтобы не затруднять выбор ребенка и не пропадал интерес к ним. При создании предметно-развивающей среды в группе мы учитываем принципы: дистанции, позиции при взаимодействии, активности, самостоятельности, творчества, стабильности и динамичности, педагогической целесообразности, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия. Мы стремимся к комплексному оснащению образовательного процесса обеспечивающего организацию: образовательной, совместной, самостоятельной деятельности воспитанников, не только в рамках непосредственно образовательного процесса, но и при проведении режимных моментов, самостоятельной деятельности.[5] В целях обеспечения реализации образовательных программ и в соответствии с Законом «Об образовании РФ» (ст. 18) в детском саду формируются библиотеки информационно-методического обеспечения в печатном и цифровом (электронном) виде. В ДОО имеются свой сайт, на котором осуществляется регулярное обновление информации о жизнедеятельности детского сада. В ДОО широко используется интерактивный комплекс (интерактивная доска; ноутбуки и видео проекторы в каждой возрастной группе), что позволяет расширить возможности организации образовательного процесса, это показ презентаций, фильмов для ознакомления детей с окружающим природным миром и социальным миром людей. Методическое обеспечение образовательного процесса включает комплексную программу Т.Н. Дороновой, Т.А.Соловьевой, Т.И. Гризик «Радуга» и парциальные программы дополнительного образования. Имеется методический кабинет хорошо оснащенный книжным фондом методической литературы, дидактического материала по всем направлениям он достаточен и постоянно пополняется. Создана система медико-педагогического сопровождения воспитанников в адаптационный период. Имеется система педагогической диагностики, отражающей динамику индивидуального развития детей. Воспитатели и специалисты находятся в постоянном контакте с родителями (законными представителями) воспитанников. Учитывая вышеперечисленные мероприятия на сегодняшний день главной задачей педагогического коллектива остается работа над установлением доверительного делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей и педагога, что особенно необходимо при обеспечении эмоционального комфорта детей. [6] Таким образом, в настоящее время в ДОО в целом созданы необходимые условия для эмоционального благополучия детей и получения ими качественного дошкольного образования.

Список литературы:

Статья в книге: Алексеева Н.А. //Управление организационными изменениями в дошкольном образовательном учреждении // Альманах современной науки и образования. 2009. № 4-2. С. 8-19.

Статья в книге: Арнаутова Е.П. //Мониторинг родительского запроса на качество образовательных услуг дошкольного образования // Детский сад от А до Я. 2013. № 6 (66). С.

4-19.

Статья в книге: Богославец Л.Г. //Особенности управления педагогическим процессом в дошкольном образовательном учреждении. М., 2009. 150 С.

Статья в книге: Васильева И.Л. Инновации в дошкольном образовании // Научный аспект. 2012. Т. 1. № 4. С. 53-55.

Статья в книге: Волобуева Л.М., Комиссарова Л.Н. //Традиции и инновации в современном дошкольном образовании // Дошкольник. //Методика и практика воспитания и обучения. 2012. № 2.

Бинарная деятельность логопеда и психолога с элементами образовательной кинезиологии

Баркина Ольга Юрьевна,
Грачева Марина Николаевна

ГБОУ г. Москва Школа № 656
им. А.С. Макаренко

Ключевые слова:

кинезиология, сказкотерапия, психолог, логопед, развитие

В последнее время психологи, педагоги и логопеды констатируют тот факт, что резко возросло число детей с отклонениями в психическом и речевом развитии. Недостаточно сформированные и закреплённые в дошкольном возрасте составляющие психических функций, оказываются уязвимыми в условиях начальной школы, когда от ребенка требуется мобилизация психической активности, происходит смена ведущей деятельности, наступает кризис развития. В связи с этим важно использование в дошкольных учреждениях таких методов в коррекционной работе, которые могут активизировать развитие высших психических функций ребенка, что позволит ему в дальнейшем полноценно учиться и адаптироваться в обществе. Психологом и логопедом ГБОУ Школа № 656 им. А.С. Макаренко был разработан цикл занятий для воспитанников с общим нарушением речи. Адресат цикла занятий был выбран не случайно, так как дети с общим недоразвитием речи нуждаются в комплексном подходе.

Психолог имеет возможность видеть детей в другой деятельности, и в то же время непосредственно формировать основу развития высших психических функций.

Цель совместной работы логопеда и психолога – проведение коррекционно-развивающих занятий для наиболее эффективного развития речевой функции, профилактики нарушений, которые могут возникнуть в школьном периоде (дисграфия, дислексия, акалькулия).

Методы работы:

1. Игровые, наглядно-демонстрационные, словесные.
2. Методы образовательной кинезиологии.
3. ИКТ технологии.
4. Технология обеспечения группового взаимодействия.
5. Сказкотерапия

Результат работы – повышение учебной мотивации, в результате чего происходит полноценное усвоение материала, полученного на занятии и, в итоге улучшение звукопроизношения, развитие грамматического строя речи, расширение словарного запаса, улучшение коммуникативных навыков, повышение работоспособности, активизация механизмов саморегуляции и развития. Положительная динамика у всех детей, как у педагога психолога, так и у учителя – логопеда.

По результатам проведенных в настоящее время занятий можно сделать вывод, что объединение специалистов нужно и эффективно.

На одном материале каждый из специалистов решает свою задачу. Деятельность по автоматизации и дифференциации звуков становятся интересными и увлекательными, дети активны на протяжении всего занятия.

После реализации нескольких пробных бинарных занятий, возникла идея написания целого цикла, который в настоящее время реализуется в ДОУ.

Список литературы:

- 1.Абрамова Г. С. Практическая психология. Введение в практическую психологию. Екатеринбург, 1998.
- 2.Алябьева Е.А. Коррекция развития интеллекта дошкольников. Москва, 2001.
- 3.Венгер «Психологические рисуночные тесты» Москва, издательство Владос-Пресс 2006
- 4.Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений /П.Альтхерр, Л.Берг и др. Под ред. М. Пассальта, Москва, 2004.
- 5.Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. Москва, «Питер» 2004
- 6.Дубровина И.В. Готовность к школе. Москва, 2001.
- 7.Дьяченко О.М., Булычева А.И. и др. Психолог в дошкольном учреждении, Москва.: «Новая школа» 1996.
- 8.Катаева Л.И. Работа психолога с застенчивыми детьми.
- 9.Коноваленко С.В. Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет. Москва, 1998.
- 10.Микляева Н.В., Микляева Ю.В. Работа педагога-психолога в ДОУ: Методическое пособие, - Москва: Айрис – пресс, 2005
- 11.Осипова А.А. Общая психокоррекция. Москва: Сфера, 2002 г
- 12.Панфилова М.А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры. Москва: Издательство «ГНОМ и Д», 2008;
- 13.Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы коррекции. Москва, 2003.
- 14.Чистякова М.И. Психогимнастика в детском саду.Москва, 2008.
- 15.Агранович З.Е. Сборник домашних заданий для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР.-С.П.: Детство-Пресс, 2002
- 16.Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. – СПб., 2005.
- 17.Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. – М.: Гном-Пресс, 1999.
- 18.Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. – М.: Гном-Пресс, 1998.
- 19.Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001.
- 20.Курдвановская Н.В. Планирование работы логопеда с детьми 5-7 лет. – Москва: ТЦ Сфера, 2007.
- 21.Н.В.Нищева. Программа коррекционно развивающей работы для детей с ОНР. – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2004.
- 22.Степанова О.А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. – Москва: ТЦ Сфера, 2003.
- 23.Ткаченко Т.А. учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – Москва: «Издательство ГНОМ и Д», 2004.
- 24.Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Программа и методические рекомендации для дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида. – Москва.: Школьная Пресса, 2003.
- 25.Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. Коррекция нарушений речи //Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – Москва: Просвещение, 2008.

26. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.- Москва: МГОПИ,1993
27. А.В.Ястребова. Как помочь детям с недостатками речевого развития. -Москва: АРКТИ,1999

Дидактическая игра как метод развития произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста

Батенева Елена Владиславовна

ФГБОУ ВПО "НГПУ", г.
Новосибирск

Ключевые слова:

Старший дошкольный возраст, произвольная память, дидактическая игра, когнитивное развитие, произвольная память

Аннотация: Целью статьи является демонстрация результатов целенаправленного и систематического применения комплекса дидактических игр для развития произвольной памяти детей дошкольного возраста. Актуализация для педагогов перспектив обособления педагогической деятельности, по развитию памяти детей как отдельного направления подготовки к школе.

Развитие произвольной памяти старших дошкольников не является отдельным направлением деятельности педагога по подготовке детей к школе.

Малый объем памяти ребенка, поступающего в первый класс и неумение сосредоточиться на мнемической задаче, может привести к серьезным последствиям: усвоение информации затруднено, мотивация к обучению снижена. Это влияет на успешность дальнейшего обучения.

Соответственно, есть необходимость в целенаправленной работе по развитию памяти детей.

Целью нашего исследования было выявление результативности применения дидактических игр в развитии произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста.

Для ее достижения был проведен эксперимент, выявляющий результат запоминания информации старшими дошкольниками в условиях целенаправленного применения дидактических игр на развитие произвольной памяти.

Исследовалась динамика следующих параметров: произвольность (умение поставить мнемическую задачу, применять приемы запоминания), объем кратковременной и долговременной произвольной памяти.

По итогам предварительной диагностики были сформированы экспериментальная и контрольная группы детей старшего дошкольного возраста примерно равных возможностей.

В ходе формирующего эксперимента с контрольной группой проводилась обычная работа по развитию памяти: просьба, поручение, поощрение, совет, подсказка при выполнении детьми спонтанных заданий на произвольное запоминание.

Экспериментальная группа приняла участие в проекте «А я умею запоминать!», разработанном на основе авторской методики развития памяти и внимания профессора Российской Академии Энциклопедий, доктора педагогических наук и основателя «Школы Эйдетики» в Москве Матюгина Игоря Юрьевича [1], [2], [3], [4].

Посредством применения дидактических игр педагогом решались задачи по созданию детям экспериментальной группы условий для:

- формирования у детей представлений о способах и приемах запоминания, концентрации внимания;

- развития умений самостоятельной постановки мнемической задачи, сосредоточении на ее выполнении, использования эйдотехник запоминания для достижения мнемической цели

(«Оживление», «Соощущение», «Последовательные ассоциации» и т. д.);

- формирования навыков произвольного сосредоточения и самоконтроля;

- формирование у детей положительного отношения к дальнейшему совершенствованию памяти.

Проект включает двадцать игровых мероприятий различного содержания. Периодичность проведения – дважды в неделю.

Логика построения мероприятий основывается на:

- Принципе доступности: постепенное усложнение задач; объяснение простым, доступным пониманию детей языком.
- Принципе сознательности и активности: провоцирование интереса, вовлечение в практическую деятельность, поддержка веры в собственные возможности.
- Принципе систематичности и последовательности: формирование системы знаний на основе понимания их взаимосвязи, деление материала на логически связанные блоки, проведение мероприятий по систематизации знаний и умений.
- Правилах произвольного запоминания: постановка мнемической задачи, определение способа запоминания, приложения волевого усилия.

В качестве примера, приведем две игры, развивающие умение использовать эйдотехнику запоминания «Последовательные ассоциации».

Дидактическая игра «Вспомни друга»

Дидактическая задача: развивать умение запоминать слова на основе смысловой связи.

Игровая задача: Подружить картинки и слова.

Описание: 1) Установление ассоциаций между картинками (озеро, телега, лампочка и т. д.) и словом (вода, лошадь, свет и т. д.), объяснение связи. 2) Припоминание ассоциаций к словам и картинкам.

Дидактическая игра «Сказки для Капризного Мышонка»

Дидактическая задача: Учить детей составлять к запоминаемым словам рассказ, основанный на ассоциативно-смысловой связи; воспроизводить слова, сохранив последовательность.

Игровая задача: Уложить Мышонка спать.

Вариант 1: Мышонку перед сном нужно рассказать сказки из слов, которые он назовет, например, «луг», «трава», «корова», «молоко», «кошка», «мышка», «нора» - «На лугу растет трава. Траву ест корова. Корова дает молоко. Молоко пьёт кошка. Кошка ловит мышку. Мышка прячется в нору».

Вариант 2: Слова для запоминания не имеют очевидной связи, например, «слон», «пылесос», «шишки», «мешок».

Вариант 3: Мышонок просит вспомнить старые сказки и названные им слова.

Результаты:

После формирующей части эксперимента была проведена итоговая диагностика и математический анализ динамики показателей произвольной памяти в экспериментальной и контрольной группах. В первой группе различия показателей до и после проведения

формирующей части эксперимента имеют статистическую значимость. Отличия в показателях предварительной и итоговой диагностики контрольной группы статистической значимости не имеют.

Основываясь на данном результате, мы можем утверждать, что целенаправленное и систематическое проведение педагогами соответствующих дидактических игр со старшими дошкольниками будет значительно способствовать развитию их произвольной памяти.

Полученный положительный опыт запоминания поможет детям справиться с возрастающим объемом умственной нагрузки, поддержит веру в собственные силы. Осознание успехов и потенциальных возможностей в мнемической деятельности будет способствовать активизации познавательного интереса.

По итогам проведенного нами исследования очевидна необходимость разработки методических рекомендаций по развитию памяти старших дошкольников в рамках подготовки ребенка к школе.

Список литературы:

1. *Матюгин И. Ю.* 2010. Как развить внимание и память вашего ребенка. Москва.
2. *Матюгин И. Ю.* 1997. Как запоминать слова. Донецк.
3. *Матюгин И. Ю.* 1997. Как запоминать цифры. Донецк.
4. *Матюгин И. Ю.* 1997. Как развивать память. Донецк.

Психологическое содержание ФГОС для дошкольников

Батенова Юлия Валерьевна

ОАНО ВО "Московский
психолого-социальный
университет"

Ключевые слова:

федеральный образовательный стандарт, развитие личности дошкольника

Аннотация: целью настоящего теоретического исследования является анализ психологического содержания и концептуальных психолого-педагогических оснований Федерального Государственного Образовательного Стандарта Дошкольного Образования (ФГОС ДО).

Впервые в истории дошкольное детство стало особым самоценным уровнем образования, ставящий главной целью формирование успешной личности. Ключевая установка стандарта - личностное развитие ребенка. Ребенок – выпускник ДООУ должен обладать личностными характеристиками, среди которых инициативность, самостоятельность, уверенность в своих силах, положительное отношение к себе и другим, развитое воображение, способность к волевым усилиям, любознательность. То есть сегодня подготовка к школе не является главной целью дошкольного образования. Цель детского сада – эмоционально, коммуникативно, физически и психически развить ребенка. Сформировать устойчивость к стрессам, к внешней и внутренней агрессии, сформировать способности и желание учиться.

При этом необходимо учитывать, что сегодняшние дети иные, существенно отличающиеся от предыдущих поколений. Это дети, которые уже к 2.5-3 годам активно приобщаются к новым информационно-коммуникационным технологиям и становятся «информационными аборигенами».

Как утверждают разработчики, основанием для введения ФГОС ДО стал не только закон «Об образовании РФ», но и современная социокультурная ситуация.

Можно сказать, что это нестандартный «стандарт» ФГОС ДО, это стандарт условий, поскольку в нем главное не результат, а условия. Условия – это социальная ситуация развития ребенка – сложившаяся система взаимодействия ребенка с окружающим миром, представленным информационным пространством. Если условия созданы – Стандарт реализован.

Таким образом, концептуальной основой является культурно-историческая теория личности Л.С. Выготского, объясняющая механизм развития личности. Л.С. Выготский, анализируя личность ребенка, делает вывод о том, что ее развитие происходит по спирали и скачкообразно, тем самым обеспечивается постоянный прогресс в развитии определенной личности. Процесс развития личности детей дошкольного возраста составляет действительное содержание воспитания и развития современного дошкольного образования.

Л.С. Выготский определяет развитие как «непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях». Л.С. Выготский ввел понятие двух уровней развития: актуального (имеющегося в наличие) и потенциального (которого можно достичь при наличии определенных условий). Применительно к развитию ребенка дошкольного возраста «уровень актуального развития» - стартовый уровень. «Уровень потенциального развития» - тот, который может достичь ребенок при создании определенных условий. Таким условием является процесс обучения и воспитания, который должен идти впереди детского развития.

Результаты освоения программы описаны в виде целевых ориентиров: - инициативность; - самостоятельность; - уверенность в себе; - воображение; - физическое развитие; - волевые усилия; - любознательность; - интерес ребенка. При этом целевые ориентиры не являются

объектом оценки результатов. Тогда что же будет оцениваться: 1) педагогический процесс; 2) условия (социальная ситуация развития) и 3) педагогические кадры.

Следует отметить, что требования к условиям реализации программы в организациях, создающим социальную ситуацию развития личности ребенка занимают ключевое место в структуре требований ФГОС ДО. Так же к достоинствам стандарта, с точки зрения психологического анализа, можно отметить формулирование для педагога основных компетенций, необходимых для создания социальной ситуации развития воспитанников:

- обеспечение эмоционального благополучия;
- поддержка индивидуальности и инициативы детей;
- установление правил поведения и взаимодействия в разных ситуациях;
- построение развивающего образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого воспитанника;
- взаимодействие с родителями по вопросам образования ребёнка, непосредственного вовлечения их в образовательный процесс, в т. ч. посредством создания образовательных проектов совместно с семьёй на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

Целевые ориентиры представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. В п. 4.1 ФГОС ДО отмечено, что дошкольное детство имеет свою специфику – гибкость, пластичность развития ребёнка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность. Дошкольное образование тоже имеет свои системные особенности. Это необязательность уровня дошкольного образования в РФ, отсутствие возможности вменения ребёнку какой-либо ответственности за результат. Все эти условия делают неправомерными требования от ребёнка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

Целевые ориентиры дошкольного образования определяются независимо от форм реализации программы, а также от её характера, особенностей развития воспитанников и видов организации, реализующей программу. Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки воспитанников.

В дальнейшем необходимо рассмотреть и проанализировать преемственность уровней дошкольного и начального общего образования, о которой говорится в задачах обоих стандартов. В настоящее время преемственность рассматривается как одно из условий непрерывного образования ребенка. Непрерывное образование следует понимать как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени образования.

Список литературы:

Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 // Российская газета. – 2013. – №265.

Поддьяков, Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты / Н.Н. Поддьяков. – СПб.: Образовательные проекты; М.: Обруч, 2013. – 190 с.

Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 671 с.

Русское устное народное творчество в формировании развития личности ребенка дошкольного возраста

Бацких Алла Викторовна

ГБОУ гим.№ 402 им. Али
Молдагуловой Москва

Ключевые слова:

Формирование, творчество, фольклор, жанр. образ.

Актуальность исследования. Одной из важнейших задач развития личности ребёнка дошкольного возраста является освоение им духовного богатства, культурно-исторического опыта народа, создаваемого веками громадным количеством поколений.

Изменения в экономической и социальной сферах жизни требуют подготовки подрастающего поколения, способного адаптироваться в изменяющейся обстановке, умеющего принять решение, сделать самостоятельный выбор, проявить инициативу, обладающего достаточно высоким уровнем общей и национальной культуры.

Лишь думающие, творческие личности, способны осуществить развитие страны, её движение по пути прогресса. В связи с этим возникает необходимость поиска новых подходов к определению содержания воспитания и образования, к созданию лично-ориентированной модели воспитания и образования детей дошкольного возраста.

Одним из действенных средств воспитания такого человека является русское устное народное творчество.

Возможность использования устного народного творчества в дошкольном учреждении для развития творческой активности детей дошкольного возраста обусловлена спецификой содержания и форм произведений словесного творчества русского народа, характером знакомства с ними и речевым развитием дошкольников. Дети хорошо воспринимают фольклорные произведения благодаря их мягкому юмору, ненавязчивому дидактизму и знакомым жизненным ситуациям.

Устное народное творчество - неограниченное богатство каждого народа, выработанный веками взгляд на жизнь, общество, природу, показатель его способностей и таланта.

Через устное народное творчество ребёнок не только овладевает родным языком, но и, осваивая его красоту, лаконичность приобщается к культуре своего народа, получает первые впечатления о ней. К тому же словесное творчество народа представляет собой особый вид искусства, то есть вид духовного освоения действительности человеком с целью творческого преобразования окружающего мира "по законам красоты". Произведения русского народного искусства через особую форму выражения отношения к воспринятой действительности, через богатую тематику, содержание разносторонне воздействуют на ребенка, учат образно мыслить, в обычном предмете или явлении видеть необычное, закладывают основы эстетической культуры, формируют уважение к результатам деятельности многих поколений и умение творчески применять полученный опыт в нестандартных ситуациях. Поэтому широк диапазон исследований по проблемам воспитания и образования, посвященных устному народному творчеству.

Опора на исследования, посвященные различным аспектам рассмотрения устного народного творчества, позволила нам выбрать его в качестве средства развития творческой активности детей дошкольного возраста.

В целом же исследования, посвященные устному народному творчеству как средству нравственно-эстетического воспитания, содержат указание на то, что устное народное творчество таит в себе громадные возможности по формированию творческой направленности

личности ребёнка-дошкольника. Но условия, пути, содержание, формы и методы работы по развитию детского творчества, и в частности, творческой активности не раскрываются. Однако в научно-педагогической литературе имеются исследования, рассматривающие проблему развития творческой активности детей дошкольного и младшего школьного возраста в различных видах деятельности.

Формирование творческой активности старших дошкольников посредством русского устного народного творчества предполагает, прежде всего, эмоционально-эстетическое восприятие детьми фольклорных произведений; наличие начальных знаний о жанровой специфике произведений устного народного творчества, их образном характере; побуждение детей к выражению впечатлений от сказок, народных песенок, потешек, пословиц и т.п. в различных видах художественно-творческой деятельности.

Сущностью творческой активности детей дошкольного возраста является реализация потребности в новых знаниях и получении от них положительных эмоций, а также способность преобразовывать, изменять полученные новые знания и выражать новое в различных видах художественно-творческой деятельности. Критериями форсированности творческой активности у дошкольников пяти-шести лет под влиянием устного народного творчества выступают: объём знаний об устном народном творчестве; желание и умение выразить полученные впечатления в собственных сочинениях (сказках, загадках, небылицах, считалках и т.п.), в выразительном чтении, пересказе, инсценировании устно-поэтических произведений; перенесение образов русского фольклора в новую для ребёнка ситуацию в практике повседневного речевого общения и объединения разных видов художественно-творческой деятельности.

Эффективность формирования творческой активности у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с русским устным народным творчеством обеспечивается широким его включением в жизнь детей и педагогический процесс детского сада, использованием произведений разных жанров; интеграцией различных видов художественно-творческой деятельности; формированием знаний об устном народном творчестве, его жанровой специфике и образном характере; развитием эстетического восприятия фольклора; осуществлении в воспитательно-образовательной работе взаимосвязи фольклора с другими видами народного искусства; использованием разнообразных форм и методов развития художественно-творческих способностей детей.

ВЫВОДЫ

Установлена возможность использования устного народного творчества в качестве средства формирования творческой активности детей старшего дошкольного возраста, выявлено его позитивное влияние на процесс творческого развития детей.

Оптимальными условиями, обеспечивающими успешность формирования творческой активности средствами устного народного творчества, являются: широкое включение в жизнь детей дошкольного возраста и разностороннее использование в педагогическом процессе детского сада произведений словесного творчества русского народа разных жанров; формирование у детей начатков знаний о жанровой специфике произведений фольклора, начальных знаний об устном народном творчестве как особом виде искусства, позволяющем через сравнение предметов действительности видеть образ; осуществление взаимосвязи восприятия поэтического творчества русского народа и продуктивных видов деятельности, то есть укрепление целостности и художественности картины мира у ребёнка, предоставление детям возможности применить свои знания в различных видах художественно-творческой деятельности; интегрированный подход к организации содержания и освоению художественно-творческих видов деятельности.

Разработаны критерии эффективного формирования творческой активности. К ним относятся: положительное эмоциональное отношение к устному народному творчеству, перевод образов устно-поэтических произведений в образы драматизаций, изобразительного искусства, перенесение образов фольклора в новую для ребёнка ситуацию, самостоятельность и инициативность в придумывании собственных сказок, загадок, пословиц и поговорок на народной основе. Они проявились в следующих показателях: чувстве радости в процессе восприятия, проявляющемся в мимике, жестах, одобрительных возгласах, репликах, вопросах,

внимательном слушании фольклорного произведения, интересе к нему, который выражался в вопросах, желании повторно услышать его, рассказать сверстнику или взрослому; удержании в памяти содержания произведения, образных выражений, средств художественной выразительности разных фольклорных жанров; желании и умении давать характеристику героям и персонажам фольклорных произведений; стремлении, желании отразить содержание произведения народнопоэтического творчества или его части в разных видах художественно-творческой деятельности (изобразительной, игровой, художественно-речевой); стремлении использовать в повседневном речевом общении меткие выражения, яркие обороты языка фольклорных произведений; умении выразительно передавать содержание произведения.

Список литературы:

1. *Аникин В.П.* К мудрости ступенька. М-1988.

2. *Круглов Ю.Г., Аникин В.П.* Русское народное поэтическое творчество. (Учебник для пед. институтов) -Л: Просвещение,1987.

3. *Аполлонов Н.* Приобщение дошкольников к русской национальной культуре. Дошкольное воспитание,1992.

4. *Арновская –Дубовис Д.М.* Понимания сказки дошкольникам. Дошкольное воспитание. 1955.-№10.

Достижения дошкольных образовательных организаций Республики Татарстан в ходе реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования

Башинова Светлана Николаевна,
Латыпова Расиля Ильдусовна

ГАОУ ДПО "Институт развития
образования Республики
Татарстан", г.Казань

Ключевые слова:

стандарт дошкольного образования, трудности, проблемы реализации

Введение. С 1 января 2014 года вступил в силу новый федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ 17.10.2013 N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Стандарт является основой для разработки образовательной программы дошкольного образования и вариативных примерных образовательных программ дошкольного образования, а также основой для формирования содержания профессионального и дополнительного профессионального образования педагогических работников и проведения их аттестации. Были проведены мониторинговые исследования определения состояния реализации ФГОС ДО в пилотных дошкольных образовательных организациях Республики Татарстан.

Цель исследования. Выявить затруднения, потребности и образовательные запросы педагогических работников дошкольных образовательных организаций в целях совершенствования процесса реализации образовательного стандарта.

Материалы и методы. Мониторинг проводился в пилотных дошкольных образовательных организациях (ДОО) Республики Татарстан по введению и реализации ФГОС ДО.

Участники мониторинга: воспитатели разных групп ДОО, педагоги и специалисты ДОО, руководители ДОО.

Метод опроса: онлайн-анкета.

Результаты. В опросе приняли участие 48 (92,3%) представителей ДОО-пилотных площадок по внедрению ФГОС ДО.

В большинстве - 92%- пилотных площадках создана система психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы. В 60,5% дошкольных образовательных организациях созданы условия для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Педагоги дошкольных организаций (79,5%) отметили, что развивающая предметно-пространственная среда их детского сада содержательно насыщенная, 53,8% указали ее полифункциональность (46,2% респондентов оценили эту качественную характеристику на 2 и 3). Слабо оценили трансформируемость среды: свыше 10% педагогов поставили этому качеству 1 и 2 балла, 43,6% - 3 балла, 46% респондентов – 4 и 5 баллов. Лучше обстоит дело с оценкой вариативности среды – почти 77%, доступности – 89,7%, безопасности – 94,9% респондентов.

В дошкольных образовательных организациях созданы площадки для организации взаимодействия участников образовательного процесса: на сайте детского сада – 100%, в блоге ДОО – 28,3%, на форуме – 33,3%, на родительских собраниях – 100%, конференциях – 90%, а также в форме совещаний, семинаров, творческих лабораторий, социальных сетей, консультативных пунктов, педагогических советов, мастер-классов, ресурсных центров и детско-родительских клубов.

У 97,4% пилотных площадок организована работа с родителями по разъяснению и ходе реализации ФГОС. А условия для развития инновационной деятельности имеются у 87,2% из 48 ДОО, принявших участие в анкетировании по реализации ФГОС.

Результаты опроса показали, что ИКТ-компетенциями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной деятельности, в полной мере владеют 43,6% ДОО, в основном - владеют – 51,3%, недостаточно – 5,13%.

Вопросы опроса касались наличия затруднений, связанных с внедрением ФГОС. Педагоги 59% пилотных площадок испытывают трудности, из них: 16% опрошенных испытывают затруднения в области нормативно-правового обеспечения, 59% - в области методического обеспечения, 34,2% - в информационно-коммуникационном обеспечении, 21,1% в содержательной (теоретической) базе ФГОС ДО. Кроме того, некоторые ДОО испытывают затруднения в связи: с нехваткой кадров, малым финансированием, низкой технической оснащенностью.

Отвечая на вопросы, респонденты (87,2% пилотных площадок) признаются, что хотели бы получить помощь в реализации ФГОС. Дополнительное методическое обеспечение хотели бы получить 17,9% пилотных площадок; материально-техническое обеспечение – 38,5%. Недостаток в воспитателях, специалистах и педагогах-психологах имеют 30,8 площадок, принимающих участие в реализации ФГОС.

Был вопрос о качественном составе педагогов пилотных дошкольных организаций: высшее педагогическое образование имеют 64,6% работников ДО; среднее специальное образование – 41,8%; не имеют специального образования 3,3%. Высшую квалификационную категорию имеют 22,1% сотрудников. 32% педагогов дошкольного образования имеют стаж работы до 10 лет; от 10 до 15 лет имеют стаж работы 14% человек; от 15 до 25 лет - 30% сотрудников; свыше 25 лет – 24%.

В 37% пилотных площадках используются соответствующие ФГОС ДО современные учебно-методические комплекты (УМК). Используют или разработали авторские программы в соответствии с требованиями ФГОС ДО 27% ДОО. 23% опрошенных пилотных площадок используют или разработали программы дополнительного образования.

Помощь и поддержка районной методической службы по реализации ФГОС в ДОО удовлетворяет 34% руководителей. Тьюторская помощь по вопросам ФГОС оказывается также 34% опрошенных.

Выводы. Для эффективной реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования педагогическим работникам дошкольных организаций необходимо повышать знания в нормативно-правовой, методической и информационно-коммуникативной областях; плодотворнее изучать и использовать в работе ИКТ-технологии, пополнять развивающую предметно-пространственную среду.

Список литературы:

Письмо ФГАУ «ФИРО» о проведении мониторинга готовности образовательных организаций к введению ФГОС дошкольного образования № 01-00-05/219 от 14.02.2014 - http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/01-00-05_219-14_02_2014.pdf

[Мониторинг готовности образовательных организаций к введению ФГОС дошкольного образования - http://www.firo.ru/?page_id=11688](http://www.firo.ru/?page_id=11688)

Аналитические материалы по результатам мониторинга готовности образовательных организаций к введению федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования - http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Analitika_monitoring-FGOS-DO.pdf

Мониторинг эффективности апробации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования - <http://xn--nlabdok.xn--plai/node/1354>

Влияние интеллекта на культурную конгруэнтность

Баянова Лариса Фаритовна,
Шишова Евгения Олеговна,
Резазадех Зара

Казанский (приволжский)
Федеральный университет

Ключевые слова:

культурная конгруэнтность, интеллект, младший школьный возраст.

Аннотация. Цель исследования заключается в выявлении влияния интеллекта на культурную конгруэнтность детей младшего возраста. В исследовании обнаружено, что интеллект влияет на уровень культурной конгруэнтности.

Введение

В психологии развития актуально изучение поведения детей в контексте культурных правил. Ситуацию взаимодействия ребёнка и правила называют нормативной ситуацией. Веракса Н.Е. указывает, что такая ситуация есть «сочетание факторов, условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия» (Веракса Н.Е., Булычева А.И., 2003).

Правила могут быть различными. Психологи изучают поведение детей, регулируемое обычными правилами, моральными правилами, а также правилами, связанными с выполнением какой-либо деятельности, направленными на регулирование взаимоотношений и т.д. (Мулленс Д., Тизак М.С., 2006)

Мы рассматриваем культурные правила, принятые в повседневной жизни детей младшего школьного возраста. Эти правила авторы Ван Фэй, Лики Чжу, Кан Ши называют контекстуально-обычными. (Ванг Ф., Зу Л., Ши К., 2011).

Константный диапазон правил определяется социальной ситуацией развития. Для каждого возрастного периода, особенно на ранних стадиях развития, правила задаются во взаимодействии со взрослым, который является транслятором культурных правил. Одни дети в своем поведении соответствуют большинству правил, другие не соответствуют. Степень соответствия типичным для возраста правилам культуры определяет культурную конгруэнтность ребенка (Баянова Л.Ф., Мустафин Т.Р., 2016). К примеру, в дошкольном возрасте культурная конгруэнтность определяется соответствием правилам гигиены, безопасности, предписанным взрослыми, а также правилам самообслуживания. В младшем школьном возрасте факторы, определяющие культурную конгруэнтность следующие: социальное взаимодействие, учебная компетентность, самоконтроль, послушность, самообслуживание, регламентированность.

Цель нашего исследования заключается в выявлении влияния интеллекта на культурную конгруэнтность детей младшего возраста в диапазоне 8-10 лет.

Методы диагностики, использованные в нашем исследовании следующие:

Культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттелла (Culture Fair Intelligence Test, CFIT), предназначенный для оценки преимущественно биологически детерминированного компонента интеллектуального потенциала, не зависящего от последующих влияний культурной среды (воспитания, образования и целенаправленного обучения)

Методика на определение культурной конгруэнтности, состоящая из шести факторов: социальное взаимодействие, учебная компетентность, самоконтроль, послушность,

самообслуживание, регламентированность (Баянова Л.Ф., Цивильская Е.А., Байрамян Р.М., Чулюкин К.С., 2016).

Результаты: При расчёте влияния интеллекта на культурную конгруэнтность ребенка мы использовали однофакторный дисперсионный анализ. Получили следующий результат: F (эмп.) = **43,94** (при $p = 0,05$) Данное статистически значимое влияние подтверждается на результатах по отдельным факторам.

Вывод. Культурная конгруэнтность младших школьников взаимосвязана с их интеллектуальным потенциалом. Так, с повышением интеллектуального потенциала, повышается уровень культурной конгруэнтности. Этот результат подтверждает тот факт, что поведение ребёнка в нормативной ситуации предполагает интеллектуальный анализ, поэтому уровень интеллекта влияет на уровень соответствия поведения ребёнка правилам в нормативной ситуации.

Список литературы:

1. Веракса, Н. Е., Булычева, А. И. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте. // Вопросы психологии. – 2003. № 6. – С. 17–31.
2. Bayanova, L., & Mustafin, T. (2016). Cultural congruence of a child in a standard situation and the possibility of its research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 5. (unpublished).
3. L.F. Bayanova, E.A. Tsivilskaya, R.M. Bayramyan, K.S. Chulyukin (2016) Cultural congruence test for primary school students. *Psychology in Russia: State of the Art*. (unpublished).
4. Millins D., Tisak M.S. (2006). Moral, conventional, and personal rules: The perspective of foster youth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, volume 27, issue 4, 310–325. [doi:10.1016/j.appdev.2006.04.003](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.003)
5. Wang, F., Zhu, L., & Shi K. (2011). How do children coordinate information about mental states with social norms? *Cognitive Development*, 26(1), 1067– 1076. [doi: 10.1016/j.cogdev.2010.09.002](https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.09.002)

Разработка и реализация проекта «Игрушки» в младшем дошкольном возрасте (из опыта работы дошкольного звена МБОУ СОШ №5 «Обыкновенное чудо» г.Йошкар-Ола республика Марий Эл)

Белова Светлана Николаевна

МБОУ СОШ №5 «Обыкновенное чудо» г.Йошкар-Ола

Ключевые слова:

метод проектов, когнитивное развитие, региональный опыт, обучение в игре, классификация игрушек

Аннотация:

Статья знакомит с опытом проектной деятельности для детей четырех лет на примере проекта «Игрушки». Цель проекта: организация развивающей среды, позволяющая ребенку реализовать свою индивидуальность и потребность в познании окружающего мира, развиваясь в собственном темпе.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования дает возможность педагогам выйти за рамки стандартных занятий и планировать работу с детьми, учитывая их интересы.

Коллектив педагогов дошкольных групп нашей школы уже 16 лет реализует в жизнь программу «Сообщество», которая ориентирована именно на отказ от учебной модели в детском саду, т.е. от занятий. Педагоги перешли к новым формам работы с детьми, которые позволяют обучать детей так, чтобы они об этом даже не догадывались.

Одной из форм нашей работы является метод проектов, которому мы начинаем обучать детей уже в младшей группе. Метод проектной деятельности – это один из перспективных методов, способствующих решению проблемы выбора наиболее эффективных средств обучения и воспитания детей на основе современных технологий. Как педагогическая технология этот метод ориентирован на развитие мыслительных процессов через интерес детей, на приобретение ими основ исследовательской работы и умения ее планировать.

Конечно, работая с детьми дошкольного возраста, необходимо учитывать их возрастные особенности. Поэтому при использовании метода проектов мы придерживаемся следующих правил: проектная деятельность ведется с детьми, начиная с четырех лет; в реализации проекта участвуют три коллектива: дети, педагоги, родители; продолжительность проекта зависит от интереса детей.

Тематика и содержание проектов могут быть самыми разнообразными. Хотелось бы поделиться опытом реализации проекта «Игрушки» с детьми 4 лет.

Цель проекта: организация развивающей среды, позволяющая ребенку реализовать свою индивидуальность и потребность в познании окружающего мира, развиваясь в собственном темпе.

Тема проекта была предложена воспитателями. На утреннем круге мы вместе с детьми обсудили пути ее реализации по уже традиционному алгоритму:

1. Что мы знаем об игрушках?

Ответы детей:

- игрушки бывают разные;
- бывают собачки, которые умеют бегать;

- машинки, на которых можно кататься дома и на улице;
- игрушечные домики, кубики, елочки.

1. Что хотим узнать о них еще?

Ответы детей:

- из чего сделаны игрушки?
- с какими игрушками можно купаться?
- с какими игрушками можно играть в песке?
- о лошадке, которая умеет скакать.

1. Как мы это будем делать?

Ответы детей:

- принесем игрушки;
- спросим у воспитателей;
- спросим у родителей;
- будем рассказывать друг другу.

Все ответы детей фиксируются воспитателями, затем дополняются новыми идеями и предложениями. Задача команды педагогов заключается в том, чтобы оформить полученную информацию в проект, подобрать разнообразные материалы для реализации идей в разных центрах активности, предусмотреть интегрированность решения задач по разным видам деятельности в каждом из центров.

Вечером родители имеют возможность узнать из информационного листа об интересах своего ребенка и интересах детей группы, чем дети будут заниматься в ближайшее время, о чем можно поговорить дома, какие материалы необходимы для реализации проекта.

Мы решили, что каждый день недели будет посвящен одному из видов игрушки:

1. День любимой игрушки;
2. День заводной игрушки;
3. День деревянной игрушки;
4. День резиновой игрушки;
5. День игрушки – самоделки.

Дети с удовольствием приносили игрушки из дома, учились классифицировать их и обобщать незаметно для себя. В группе были выделены полки для каждого вида игрушек. Каждое утро к малышам приходил в гости Буратино. В день заводной игрушки он принес «волшебный ключик», который помогает оживить игрушки. В день деревянной игрушки он принес на утренний круг полено, из которого его сделал папа Карло. Резиновые игрушки помогли Буратино перестать бояться воды (и нашим детям тоже: с игрушками дети стали чувствовать себя в бассейне более уверенно). В день игрушки-самоделки дети научили Буратино делать игрушки из бумаги и теста.

На утреннем круге дети рассказывали Буратино о той игрушке, которую принесли сегодня: «Этого слона папа мне привез. Если его взять за хобот, то он громко кричит. Без моего разрешения его брать нельзя!». И мы вместе с детьми решаем, на какую полку поставим слона – на полку заводных игрушек. Некоторые малыши с радостью передавали свою игрушку по кругу, чтобы каждый мог потрогать ее и сказать, что в ней ему нравится. Тем самым, дети

получили возможность проявить внимание друг к другу, поделиться своими мыслями, высказать собственное мнение.

В течение дня мы с детьми играли в самые разнообразные игры: определяли, какая из заводных игрушек продвинулась дальше, чья игрушка стоит первая, а чья четвертая, чьей игрушки не стало (формирование элементарных математических понятий); угадывали, описание какой игрушки дал сверстник (развитие речи); искали спрятанную игрушку; проверяли, все ли игрушки умеют «плавать» (экспериментирование). Очень понравилось нашим малышам строить по схеме теремок из деревянного конструктора, а затем инсценировать сказку с героями – игрушками. В центре изодетельности девочки и мальчики помогали своим любимым игрушкам стать пушистыми (штриховка, рисование «тычками»), лепили и конструировали из кругов и овалов игрушки для игрушек, учились делать объемные игрушки на конусе; рисовали лес, чтобы мишки и зайчики чувствовали себя в группе как дома.

В центре литературы малыши рассказывали Буратино уже известные им стихи А.Барто из серии «Игрушки», слушали и разучивали новые стихотворения не только об игрушках, но и о бережном отношении к ним. В музыкальном центре было организовано слушание пьес Чайковского П.И. «Болезнь куклы», «Новая кукла», «Марш деревянных солдатиков».

В реализации данного проекта активное участие принимали и родители: подбирали литературу, аудиозаписи; в изоцентре лепили из теста; дома, вместе с детьми, делали игрушки-самоделки; организовали выставку «Самоделкин представляет»; просто играли в сюжетно- ролевые игры. Участие родителей в жизни группы дает им возможность получить информацию о взаимоотношении ребенка со сверстниками и другими взрослыми; детям дает право гордиться своими родителями.

Проект «Игрушки» был разработан на одну неделю. Для малышей 3-4 лет тема оказалась чрезвычайно актуальна, и мы продолжили работу в этом направлении еще на неделю. Чтобы поддержать интерес детей, командой педагогов было решено разнообразить наполняемость центров активности, откорректировать задачи, изменить задания и содержание работы в центрах.

Нас радует, что реализация этого проекта помогла многим детям почувствовать себя более уверенно в коллективе сверстников: одни сделали первый шаг, в умении договариваться, другие сделали первые попытки решения сложнейшей задачи выбора, третьи – испытали радость открытия. Поддерживая игру детей, не отвлекая их от основной деятельности – игры, нам удалось реализовать образовательные и коммуникативные задачи, соответствующие их возрасту, развитию и индивидуальным особенностям.

Список литературы:

1. *Бондаренко А.К., Матусик А.И.* 1983г.. Воспитание детей в игре. Москва. 176с.
2. *Хенсен К.А., Кауфман Р.К., Уолш К.Б.* 1999г.. Организация программы, ориентированной на ребенка: программа «Сообщество»-первая часть учебно-методического комплекта «Сообщество»/Предисловие П.А.Кочмен. Москва. 176с

Использование здоровьесберегающих технологий с целью повышения эффективности работы по сохранению и укреплению здоровья детей

Белова Татьяна Геннадьевна

МДОУ детский сад
комбинированного вида №79

Ключевые слова:

Здоровье, здоровьесбережение, укрепление, сохранение, технология

Аннотация: Статья посвящена вопросу использования здоровьесберегающих технологий в дошкольном учреждении с целью сохранения и укрепления здоровья детей раннего возраста.

Дошкольный возраст является решающим этапом в формировании фундамента физического и психического здоровья ребёнка. По данным Федеральной службы государственной статистики, заболеваемость среди детей первого года жизни с 2005 по 2014 год выросла на 23% (Здравоохранение в России. 2015, с. 60). Результаты изучения основных показателей состояния здоровья и развития ребёнка показали, что у значительной части детей, поступающих в дошкольное учреждение, наблюдаются различные отклонения в состоянии здоровья. С каждым годом увеличивается количество детей, подверженных частым простудным заболеваниям. Поэтому актуально значимым и востребованным, сегодня становится поиск новых средств и методов повышения эффективности физкультурно-оздоровительной работы в дошкольных образовательных учреждениях, создания оптимальных условий для гармоничного развития каждого ребёнка.

Работа по сохранению и укреплению здоровья детей должна осуществляться совместными усилиями семьи и детского сада. При этом ведущая роль принадлежит дошкольному учреждению, где ребёнок проводит большую часть своего активного времени.

Цель: повышение эффективности работы по сохранению и укреплению здоровья детей раннего возраста через активное внедрение здоровьесберегающих технологий.

Задачи:

1. Создать условия для реализации здоровьесберегающих технологий;
2. Составить перспективный план по физическому воспитанию с применением оздоровительных методик для детей раннего возраста;
3. Разработать методические рекомендации по применению инновационных здоровьесберегающих технологий в игровой форме;
4. Способствовать повышению педагогической культуры родителей, побудить их к сознательной деятельности по укреплению и сохранению здоровья в семье.

В начале работы было проведено анкетирование родителей по вопросу сохранения и укрепления здоровья детей. Это помогло определить, как часто болеют дети, причины заболеваемости, и на что необходимо обратить внимание, заботясь о здоровье и физическом развитии ребёнка.

Большое внимание было уделено созданию необходимых условий для реализации здоровьесберегающих технологий.

В результате изучения и анализа психолого-педагогической литературы для применения в практической деятельности мною были отобраны и апробированы формы и методы работы направленные на укрепление и сохранение здоровья воспитанников. Выбор здоровьесберегающих педагогических технологий проводился с учетом образовательной программы, по которой работает детский сад, условий, созданных в группе, показаний заболеваемости детей.

Широкое применение получили технологии

Здоровьесберегающие технологии	Время проведения в режиме дня	Особенности методики проведения
Динамические паузы	Во время занятий, 2-3 мин., по мере утомляемости детей	Рекомендуется для всех детей в качестве профилактики утомления. Могут включать в себя элементы гимнастики для глаз, дыхательной гимнастики и других в зависимости от вида занятия
Подвижные игры	Как часть физкультурного занятия, на прогулке, в групповой комнате - малой со средней степенью подвижности.	Игры подбираются в соответствии с возрастом ребенка, местом и временем ее проведения.
Релаксация	В зависимости от состояния детей и целей, определяется интенсивность технологии.	Можно использовать спокойную классическую музыку (Чайковский, Рахманинов), звуки природы
Гимнастика пальчиковая	Индивидуально либо с подгруппой ежедневно	Рекомендуется всем детям
Гимнастика для глаз	Ежедневно по 2-3 мин. в любое свободное время	Рекомендуется использовать наглядный материал, показ педагога
Гимнастика дыхательная	В различных формах физкультурно-оздоровительной работы	Обеспечить проветривание помещения
Гимнастика бодрящая	Ежедневно после дневного сна, 5-10 мин.	Форма проведения различна: упражнения на кроватках, обширное умывание; ходьба по ребристым дощечкам; легкий бег из спальни в группу с разницей температуры в помещениях, босохождение
Физкультурное занятие	2 раза в неделю, 10 мин.	Занятия проводятся в соответствии с образовательной программой, по которой работает ДОУ. Перед занятием необходимо хорошо проветрить помещение
Технологии воздействия цветом	Необходимо уделять особое внимание цветовой гамме интерьера ДОУ. Правильно подобранные цвета снимают напряжение и повышают эмоциональный настрой ребенка	
Аромотерапия	оздоровление эфирными маслами, оно основано на способности растений выделять вещества, обладающие мощным, бактерицидным действием.	
Песочная терапия	Это способ общения с миром и самим собой; способ снятия внутреннего напряжения, воплощения его на бессознательно-символическом уровне, что повышает уверенность в себе и открывает новые пути развития.	

1. *Динамические паузы* - они развлекают детей, создают благоприятную для обучения атмосферу, несут элементы релаксации, снимают нервное напряжение от перегрузок, объединяют детей между собой, способствуют взаимодействию, воспитывают и прививают навыки общения, обучают новым умениям и знаниям, развивают внимание, речь, мышление и память.
2. *Подвижные игры* - совершенствуется координация движений, приобретаются навыки работы в команде и формируются многие из нравственных качеств – умение приходить на помощь, уступать.
3. *Ежедневная музыкальная утренняя разминка* в группе, которая способствует эмоциональной разгрузке, повышению двигательной активности и профилактике гиподинамии.

4. *Дыхательная гимнастика*, которая включает многие хорошо известные упражнения по развитию речевого дыхания у детей. Дыхательные упражнения улучшают полноту речевого дыхания, развивают самоконтроль и произвольность.
5. *Босохождение* – это хорошее средство укрепления сводов стопы и ее связок.
6. В развитии общей и ручной моторики используются комплексы *физкультминуток*, которые подбираются к изучаемым на занятии темам и проводятся в игровой форме.
7. *Бодрящая гимнастика и гимнастика пробуждения в кроватях* помогают детскому организму проснуться, улучшают настроение, поднимают мышечный тонус.
8. *Воздушные ванны* – это вид аэротерапии (лечения воздухом), который заключается в дозированном воздействии воздуха на обнаженное тело, при этом улучшается обмен веществ, а также тонус мышечной и нервной систем, тренируются системы терморегуляции организма, успокаивается и нормализуется эмоциональный фон, уменьшается повышенная возбудимость, улучшаются аппетит, сон, поднимается настроение и добавляется бодрости.

В своей работе уделяю особое внимание взаимодействию с родителями, так как считаю, что в центре работы по сохранению и укреплению здоровья детей должна находиться семья, включающая всех ее членов. Внедряю активные методы и формы работы с семьей. Организация работы с родителями по проблеме сохранения и укрепления здоровья детей включает.

- анкетирование “Укрепление здоровья детей и снижение заболеваемости”;
- проведение родительских собраний: “Профилактика простудных заболеваний через проведение закаливающих мероприятий”;
- консультации: “Закаливание организма солнцем, воздухом, водой”;
- папки-передвижки: “Полезные советы родителям”, “Игры, которые лечат”, “Предупреждение простудных заболеваний”;
- педагогические беседы с родителями (индивидуальные и групповые) по проблемам закаливания;
- фотовыставки: “С солнцем, воздухом, водой крепко дружим всей семьей”, “В здоровом теле – здоровый дух”;
- семинар-практикум на тему: «Укрепляем здоровье малыша»;
- мастер-класс «Нетрадиционное оборудование своими руками».

По итогам работы был проведен анализ, который показал эффективность выбранных здоровьесберегающих технологий.

Таким образом, проведенное мною исследование показало, что повседневное использование здоровьесберегающих технологий способствует сохранению и укреплению здоровья детей, и как следствие этого, снижается уровень заболеваемости в группе.

Список литературы:

1. *Артюхова Ю.* Как закалить свой организм / Ю. Артюхова.- Минск; Харвест.- 1999, - 222с.
2. *Галанов А.С.* Психическое и физическое развитие ребенка от одного года до трех лет / А.С. Галанов-М: АРКТИ, 2003.
3. *Ширяева И.* Закаливание детей// Ребенок в детском саду - М: № 6 2001.
4. *Здравоохранение в России. 2015: Стат.сб./Росстат.* - М., 2015. – 174 с.
5. *Сивцова А. М.* Использование здоровьесберегающих педагогических технологий в дошкольных образовательных учреждениях /А. М. Сивцова //Методист№2. - С.65-68.

Формирование системы оценки качества процесса дошкольного образования в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования

Белоненко Тамара Григорьевна,
Панченко Людмила Никифоровна,
Пшеничная Любовь Александровна

МАДОУ МО г. Краснодар
"Центр-детский сад № 134"

Ключевые слова:

Оценка качества, критерии, алгоритм оценки качества

Развитие современного дошкольного образовательного учреждения происходит сегодня в очень сложной ситуации. Работу системы образования, в том числе, дошкольного, объективно дестабилизируют факторы, среди которых основными являются: изменения управления как системой дошкольного образования в целом, так и конкретным дошкольным образовательным учреждением, в связи с реализацией требований ФГОС ДО. Стандарт предполагает некоторые изменения подходов к организации и содержанию дошкольного образования. Особое внимание в процессе реализации требований стандарта уделено оценке качества дошкольного образования и системе оценивания его результативности.

С одной стороны оценить качество дошкольного образования необходимо в связи с тем, что согласно структуре системы образования, обозначенной в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». С другой стороны, своеобразие развития ребёнка дошкольного возраста определяется неравномерностью, скачкообразностью, наличием кризисов развития, сензитивностью развития. Тогда необходим иной механизм оценивания результатов дошкольного образования, не нарушающий права ребёнка дошкольного возраста. ФГОС ДО предлагает механизм оценивания, который требует осмысления, понимания его педагогическим сообществом, принятием и внедрением в педагогическую практику дошкольного образования

Таким образом, противоречие между обязательностью реализации стандарта дошкольного образования, обеспечением его качества и отсутствием критериев оценки качества, невозможности их использования относительно детей дошкольного возраста, неготовность педагогической команды к быстрой реакции на эти изменения определяет актуальность, необходимость методической работы с педагогами, призванными обеспечить развитие ребёнка в период дошкольного детства, качество которого в дальнейшем обеспечит ему оптимальную адаптацию при переходе на следующую ступень начального школьного образования.

Цель проекта – апробация и внедрение в образовательную практику технологии оценки качества дошкольного образования в процессе реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

В качестве способов диагностики развития ребёнка в период дошкольного детства ФГОС ДО рассматриваются условия, способствующие (или мешающие) его развитию. При этом в качестве основного условия рассматривается педагог.

В рамках статьи мы представляем модель оценки эффективности деятельности педагога через анализ условий, которые он создает для создания социальной ситуации развития детей соответствующей специфике дошкольного возраста.

1 критерий: Обеспечение эмоционального благополучия.

Маркеры оценки:

- Непосредственное общение с каждым ребёнком.
- Обращение к ребёнку по имени спокойным тоном

- Уважительное отношение к ребёнку, его чувствам, потребностям.
- Готовность педагога к содействию, взаимодействию по инициативе ребёнка.
- Создание предметной, социальной среды развития ребёнка, сообразно его психотипу, полу, особенностям, закономерностям развития нервной системы.

2 критерий: Поддержка индивидуальности и инициативы детей

Маркеры оценки:

- Условия для свободного выбора детьми деятельности (познавательной, художественной, музыкальной, двигательной, творческой, по интересам).
- Создание условий для принятия детьми решений, адекватного выражения своих чувств, мыслей (без крика, аффекта, угроз, обращения к взрослому с жалобой на сверстника);
- не директивная помощь детям, поддержка детской инициативы, самостоятельности в выборе деятельности: игровой, исследовательской проектной, познавательной (индивидуальной, совместной (рядом, вместе)).

3 критерий: Установление правил взаимодействия в разных ситуациях.

Маркеры оценки:

- Условия для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям; имеющими различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья;
- развитие коммуникативных способностей детей (умение обратиться к сверстнику, взрослому, работающих непосредственно в группе, которую посещает ребёнок или обеспечивающих общее руководство детского сада, позволяющих детям без проблем общаться со сверстниками, разрешать конфликтные ситуации со сверстниками; общаться с посторонними (гостями) детского сада);
- Умение детей действовать в группе сверстников.

4 критерий: Построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития ребёнка.

Маркеры оценки:

- действия ребёнка, проявляющиеся в совместной деятельности с взрослым более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности (зона ближайшего развития каждого ребёнка) через создание условий для овладения культурными средствами деятельности;
- организация различных форм и видов деятельности (по инициативе детей с разным социальным статусом в группе: инициаторы лидеры, организаторы, ведомые, безынициативные дети), способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения, детского творчества, личностного, физического, художественно-эстетического развития детей;
- Поддержка спонтанной игры детей, её обогащение, обеспечение игрового времени и пространства;

- оценка индивидуального развития детей (согласно целевым ориентирам).

5 критерий: Взаимодействие с родителями воспитанников по вопросам образования ребёнка.

Маркеры оценки:

- Непосредственное вовлечение родителей в образовательную деятельность, посредством создания образовательных проектов совместно с семьёй на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи; семинары для родителей по проблемам развития и воспитания ребёнка в семье (наблюдение); консультативная поддержка.

6 критерий: Профессиональное развитие педагогических и руководящих работников.

Маркеры оценки:

- дополнительное профессиональное образование, подготовка, переподготовка, повышение квалификации; консультативная поддержка в рамках деятельности образовательной организации.

Также нами разработаны маркеры оценки эффективности деятельности педагога в контексте внутренней независимой экспертизы качества образования включающие условия, которые создает педагог для освоения образовательной программы.

Маркеры оценки психолого-педагогических условий

- Формы обращения к детям, к отдельному ребёнку (по имени, по фамилии, окрик, спокойная реакция педагога на действия, поступки детей относительно друг друга.
- Использование взрослыми различных форм поощрения: «Сережа, ты - молодец; я рада за тебя; у тебя обязательно получится, я уверена; давай я чуть-чуть помогу тебе.
- Подготовка индивидуальных заданий ребятам сообразно их возможностям, способностям; возрасту, темпераменту, психологическому типу, полу, возрасту индивидуальным особенностям.
- Психологическое состояние ребёнка: спокоен, уверен, обращается за помощью к детям, воспитателю; нервничает, сердится, торопится, кричит, плачет, бросает предметы, отбирает игрушки у ребят, выражает несогласие, неприятие.
- Учитываются ли в развивающей среде интересы детей (мальчиков, девочек разного возраста, детей с особыми образовательными потребностями).
- Педагог, обращаясь к детям, чаще использует подсказку или включается в совместную деятельность с ребёнком, какова реакция ребёнка на такое взаимодействие с педагогом; проявляют ли дети самостоятельность в процессе взаимодействия со сверстниками или чаще обращаются за помощью к педагогу или другому взрослому.
- Как реагирует педагог на взаимоотношения между детьми в процессе совместной деятельности. Какие формы поддержки положительных, доброжелательных отношений между детьми поддерживает и как.

Механизм оценки качества дошкольного образования предполагает четыре уровня:

1. Самооценка условий и процесса, обеспечивающих качество дошкольного образования в конкретной группе, участники, осуществляющие экспертизу: педагоги, включая помощников воспитателя, работающие с детьми конкретной группы; родители воспитанников группы.

2. Независимая экспертиза качества условий и процесса дошкольного образования в конкретной группе. Участники: независимая комиссия (педагоги, специалисты, родители (представители родительской общественности) согласно приказу руководителя по образовательной организации.

3. Экспертиза качества условий и процесса дошкольного образования в образовательной организации. Участники: управленческая команда дошкольной организации на основе анализа результатов экспертизы во всех предыдущих уровнях, включая третий.

4. Внешняя независимая экспертиза командой экспертов другого образовательного учреждения с целью обмена опытом оценки качества условий и процесса дошкольного образования в конкретной образовательной организации. Таким образом, в ходе проекта разработана и апробирована модель оценки качества образования, включая общественную экспертизу. Мы полагаем, что представленные критерии могут оказать помощь экспертам в качестве критериев оценки условий организации образовательного процесса.

Список литературы:

1. Белоненко Т.Г., Лихоиванено Т.О. 2015. Реализуем потенциал// Педагогический вестник Кубани. №1/2015. - 23с.

2. Белоненко Т.Г., Лихоиваненко Т.О., Ушкало И.Н. 2013. Управляем изменениями-управляем людьми/ под ред. доцента Т.Г. Белоненко. Краснодар, 2013.-99с.

Интерактивные формы работы с детьми старшего дошкольного возраста в дошкольных организациях

Белоцерковец Наталья Ивановна,
Литвинова Раиса Михайловна,
Чупаха Ирина Валентиновна

ГБОУ ВО СГПИ
"Ставропольский
государственный педагогический
институт", г. Ставрополь

Ключевые слова:

интерактивный, интерактивная доска, компьютер, планшет.

Аннотация. В тезисе дается краткий обобщенный материал апробации одноименной экспериментальной образовательной программы в дошкольных организациях Ставропольского края, участвовавших в федеральном эксперименте в рамках модернизации муниципальных систем дошкольного образования края.

Введение. Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» («Inter» - это взаимный, «act» - действовать). Интерактивный означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет получать новое знание и стимулирует познавательную активность.

Сегодня, когда ИКТ становится стратегическим ресурсом образования, обучение воспитателей и детей старшего дошкольного возраста основам ИКТ, включая современное компьютерное оборудование, повысит эффективность и качество дошкольного образования.

Оригинальное научное исследование проекта «Интерактивные формы работы с детьми» в сочетании использования интерактивных технологий и наблюдений из практики, постановки новой проблемы и задач, подтверждает концепцию регионального компонента в области применения современных интерактивных форм работы с дошкольниками. Цель работы предполагала анализ потребности теории и практики дошкольной педагогики в обобщении опыта интерактивного обучения детей старшего дошкольного возраста. Для реализации поставленной цели нами была осуществлена разработка и апробация на практике образовательных мероприятий для детей старшего дошкольного возраста. Кроме того, ставится частная научная задача использования интерактивных форм с помощью современного оборудования в дошкольном образовании. Новый алгоритм работы обучения детей и взрослых информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ), дал положительный результат, который привел к созданию методических материалов (программы) «Научно-методические основы организации интерактивного обучения дошкольников» и использование их педагогами в практической деятельности дошкольных организаций разных типов и видов.

Согласно ФГОС ДО, сегодня нужны новые технологии работы, позволяющие нашим педагогам, так обучать дошкольников, чтобы они об этом даже не догадывались бы, к которым можно отнести:

- ИКТ-технологии (виртуальная или интерактивная экскурсия с помощью интерактивной доски или мультимедийной установки; кейс-технология, например, использование стандартного набора (заготовок, распечаток, вариантов) для создания нестандартного изображения; планшетные технологии.
- технологии развивающего обучения (мозговой штурм, как оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности ребенка. Используется часто на

занятиях по оказанию помощи персонажам. Давайте поможем, как?)

- игровые технологии с применением ИКТ (ролевые игры и упражнения, игры-драматизации)

Имеющийся опыт ДОО Ставропольского края свидетельствует о эффективности применения планшетных технологий, которые расширяют детские возможности, как художников-экспериментаторов, а так же в применении нетрадиционных техник рисования. Работа с графическим планшетом похожа на работу с обычной бумагой и ручкой, что позволяет вводить графическую информацию очень быстро.

Введение планшетной технологии в деятельность дошкольника происходит поэтапно.

Подготовительный этап – ознакомительный. Дети рассматривают, изучают, «придумывают, как можно использовать», находят программу для рисования (стандартный Paint для Windows), упражнение «Пробы пера». Далее – **первый этап** – пробный. Начинают с упражнения «Дорисовка без зрительных ориентиров»: когда ребёнок дорисовывает линии в разных направлениях, завершая художественный образ. Например, дорисовать лучи солнцу, цветам стебли. **Второй этап** – технический. На этом этапе идёт отработка техники владения планшетным пером, ознакомление с возможностями и инструментарием программного обеспечения. Здесь можно использовать упражнения «Дорисовка с использованием зрительного ориентира» или «Детские прописи». И, наконец, **третий этап** – творческий. Начало этого этапа определяет сам ребёнок потребностью уйти от заготовок взрослого. Как правило, дети спрашивают, можно нарисовать то, что хочется? Тему, содержание, изобразительные средства ребёнок выбирает самостоятельно и прибегает к помощи взрослого лишь как консультанта. Применение планшетов в рисовании позволяет обновить содержательную и стилистическую сторону рисунков: например, несвойственные детскому возрасту, абстракция и импрессионизм, когда дети рисуют автофигурами или распылителем.

Наши исследования показали, что в памяти ребенка остается 1/4 часть услышанного материала, 1/3 часть увиденного, и 1/2 часть увиденного и услышанного, 3/4 части материала, если ребенок привлечен в активные действия в процессе обучения. Исследования свидетельствуют, что интерактивные формы работы увеличивают познавательную активность дошкольников до 20 раз. Компьютер позволяет создать условия для повышения качества процесса обучения: совершенствование содержания, методов и организационных форм.

Список литературы:

1. *Литвинова Р.М., Поштарева Т.В.*, 2012 г. Модернизация муниципальных систем дошкольного образования. Научно-методические основы интерактивного обучения дошкольников/ Город Ставрополь. С.156, 161.
2. *Белоцерковец Н.И.*, 1999 г. Формирование социальной компетентности детей 3-7 лет в условиях открытого доступа образовательного учреждения//Вестник Томского государственного педагогического университета № 4.С.56
3. *Чупаха И.В., Соколова И.Ю.*, 1999г. Программа развития образовательного учреждения// Здоровый ребенок в здоровом социуме /М.: Илекса, Ставрополь: Ставропольсервисшкола. С.45-46

Использование приемов пескотерапии в процессе развития связной речи детей с ЗПР

Беседина Виктория Константиновна

ГБОУ Школа № 2117Э, г. Москва

Ключевые слова:

развитие связной речи, пескотерапия

Развитие связной речи является важнейшим направлением в структуре коррекционно-педагогического воздействия. Построение связного высказывания требует от ребенка достаточного уровня развития вербального мышления с одной стороны и овладения речевой системой, с другой. У детей, имеющих задержку психического развития, наблюдается выраженное отставание в формировании этих процессов. Научные исследования в области изучения состояния связной речи детей с задержкой психического развития С.Г. Шевченко, Р.И. Лалаевой, Д.И. Бойкова, Н.Ю. Боряковой, Е.С. Слепович, свидетельствуют о значительных нарушениях внутреннего программирования и языкового оформления связных высказываний. Все это обуславливает необходимость поиска новых технологий обучения, способствующих более эффективному овладению детьми процессом построения связного высказывания. В связи с тем, что одним из основных принципов коррекции является опора на сохраненные звенья, актуальна апелляция к чувственному опыту детей. Сенсорная стимуляция оптимизирует психическую активность детей, повышая эффективность усвоения новых знаний. Одним из способов такой стимуляции является использование технологий пескотерапии. Являясь психокоррекционной технологией, направленной на создание положительного эмоционального настроя у ребенка, пескотерапия также способствует концентрации внимания, развитию памяти, мышления и других психических функций и может успешно применяться в процессе формирования у детей связной речи. Одним из основных методических приемов, используемых в процессе обучения детей построению связного высказывания, является наглядное моделирование, эффективность применения которого можно усилить, перенеся его на песок. Самостоятельное рисование ребенком на песке, к примеру, плана пересказа, способствует качественно иному переживанию этого процесса. Переводя зрительные опоры, используемые при построении связного высказывания, в наглядно-действенный план через изображение их на песке, мы активизируем психические процессы, способствуя более эффективному усвоению смысловой программы связного высказывания. На песке мы можем использовать следующие виды наглядных опор: - изображение пунктов плана при обучении пересказу; - изображение детьми графических схем, используемых при составлении описательного рассказа; - изображение пиктограммами фрагментов рассказа. Так на занятиях при обучении составлению описательного рассказа логопед учит детей описывать объект, опираясь на нарисованные ими наглядные опоры, которые помогают ребенку определить последовательность высказывания. Сначала логопед с детьми устно проговаривают план рассказа-описания и обозначают каждый пункт плана соответствующей картинкой-символом, изображая его на песке. А затем ребенок самостоятельно, опираясь на изображенный им план, составляет рассказ. К примеру, при составлении описательного рассказа на тему «Насекомые» дети изображают следующие наглядные опоры: «знак вопроса» - название насекомого, «бабочка с отставленными в пространстве частями тела» - части тела, «жук, бегущий по

травке» - как передвигается и звучит, «ромашка» - чем питается насекомое. Перенос наглядного моделирования на песок отлично подходит и в процессе обучения пересказу текста. При подготовке к пересказу логопед задает детям вопросы, касающиеся содержания прочитанного текста, стимулируя их тем самым к самостоятельному составлению вербального, а потом и зрительного плана. Ребенок, определив «ключевые» фрагменты текста, обозначает их на песке соответствующим графическим символом, что способствует правильной передаче последовательности событий в тексте. Так при пересказе текста «Зима» дети с помощью логопеда последовательно называют и изображают символом опорные слова, обозначающие определенные смысловые части текста: 1)изменения в природе, 2)изменения в жизни животных, 3)как одеваются люди зимой, 4)какие развлечения есть у детей. Используя технологию пескотерапии можно обучать детей творческому придумыванию, к примеру, окончания или продолжения рассказа. После составления плана пересказа логопед вопросами направляет внимание детей на то, чтобы рассказать и нарисовать конец истории или ее продолжение. Так у ребенка появляется дополнительная наглядно-действенная опора, позволяющая ребенку не только выстроить и удержать все части предлагаемого текста, но и помимо этого активизировать прогностические функции мышления и речи. В процессе обучения рассказыванию ребенок учится самостоятельно выбирать необходимые наглядные опоры и строить с их помощью связное высказывание. Занятия с использованием приемов пескотерапии целесообразно проводить в форме индивидуальных занятий или малыми группами, что позволяет каждому ребенку стать активным участником творческого процесса создания связного высказывания. Помимо самостоятельного схематического изображения наглядных опор также можно использовать готовые формочки, например, при обозначении героев сказки. Активизируя межфункциональное взаимодействие, использование приемов пескотерапии значительно повышает качество усвоения детьми принципов построения связного высказывания, поскольку позволяет представить задания не только в наглядном, но и в действенном плане.

Таким образом, оказывая стимулирующее влияние на протекание познавательных процессов, первично страдающих у детей с задержкой психического развития, использование технологии пескотерапии позволяет повысить эффективность обучения детей приемам построения связного высказывания.

Список литературы:

Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. 2002. Практикум по песочной терапии /Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич - Евстигнеева - СПб.: Речь.

Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. 2008. Чудеса на песке / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева – СПб.: Речь.

Инновации – в логопедическую практику/ Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений/ Сост. О. Е. Громова. 2008. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС.

Набойкина. Е.Л. 2006. Сказки и игры с «особым» ребенком / Е.Л. Набойкина – СПб.: Речь.

Сакович Н. А. 2006. Технология игры в песок. Игры на мосту / Н.А. Сакович – СПб. : Речь.

Художественно-эстетическое развитие

Бидеева Анна Николаевна

ГБОУ г. Москвы "Школа №1454
"Центр образования
"Тимирязевский" дошкольное
отделение "Тимирязевское"

Ключевые слова:

музицирование, игра, Орф, обучение, Шульверк, инструменты

Введение.

За последние десятилетия ведущими специалистами Института возрастной физиологии РАО доказано, что игра как ведущий тип деятельности исчезает из жизни дошкольников. Детская игровая культура утрачивает своё значение, тогда как игра – это работа для детей, это универсальная школа, созданная самой природой; совершенствуясь многие века, «учебная программа» игр идеально подходит каждому ребёнку, постигающему окружающий мир. Цели и задачи.

В статье рассматриваются вопросы современной музыкальной педагогики согласно концепции немецкого композитора, педагога Карла Орфа, где определяется главная задача образования по Орфу:

изучаются основные идеи музыкального воспитания детей;

исследуется роль детского фольклора при обучении музыке;

проводится анализ «Шульверка» К. Орфа (основные положения, учебный материал, составляющий антологию);

обозначаются основные методические приёмы музыкального воспитания;

предлагаются к обсуждению основные приёмы элементарного музицирования с детьми;

изучаются истоки элементарного музицирования в русской народной культуре;

выводится специфика орфовского метода музыкального воспитания;

определяется предполагаемый результат обучения в соответствии с музыкально - педагогической концепцией К. Орфа.

Материалы и методы.

В наше время, и это совершенно очевидно, назрела необходимость преобразования самой системы воспитания и обучения, особенно в области музыкальной педагогики: наряду с профессиональными начальными учебными заведениями - детскими музыкальными школами - существует потребность в музыкально - образовательных учреждениях для тех, кто хотел бы заниматься музыкой как любитель. Развитие творческих способностей, присущих каждому ребёнку без исключения, обучение через игровое творчество - вот главная задача образования, решая которую, человек может реализовать в полной мере свои возможности.

Карл Орф, немецкий композитор - экспрессионист и педагог, интересовался новыми подходами к музыкальному воспитанию, учитывающими интересы, возможности и потребности детей. Он предлагал взглянуть на музыкальное воспитание шире, чем просто традиционное приобщение детей к исполнению и слушанию музыки. Дети должны не только слушать и воспроизводить

сочиненную другими музыку, но, в первую очередь, создавать и исполнять свою, “детскую”, музыку.

Идея К. Орфа состоит в том, что в основе обучения лежит "принцип активного музицирования" и "обучение в действии через игру"; иные, чем в авторитарной системе, взаимоотношения детей и педагога, поиск новых путей общения друг с другом средствами музыки и танца. Орф считал, что детям нужна музыка, специально предназначенная для музицирования на первоначальном этапе. Кроме того, первоначальное музыкальное образование должно быть насыщено положительными эмоциями и радостным ощущением игры. Подход К. Орфа к музыкальному образованию включает в себя игры с использованием самых различных средств музыкальной выразительности: это и «звучащие» жесты, и речь, и пение, и народные танцы, и хореография, и театр, и даже инструментальный ансамбль. За внешней «развлекательной» стороной музыкальной практики скрываются другие, воздействующие на ребёнка, уровни: дети учатся вместе работать над коллективными заданиями, сосредотачивать внимание, усваивают важность правил, формы и структуры. Комплексное обучение музыке предоставляет детям широкие возможности для творческого развития способностей. К. Орф полагал, что самое главное - атмосфера занятия: увлеченность детей, их внутренний комфорт, то, что позволяет говорить о желании детей проявить себя на уроке музыки в роли активного участника. Музыка должна быть доступна переживанию в детском возрасте и соответствовать психике ребенка. Это не “чистая” музыка, а музыка, неразрывно связанная с речью и движением: чередовать речь и пение для детей также естественно, как и просто играть. Такая музыка есть у всех народов мира.

Культура любого народа, не только музыкальная, берёт свои истоки и опирается, в первую очередь, на национальный фольклор, в том числе и детский, который, безусловно, является частью многообразной народной культуры. Важнейший по своей духовной ценности детский фольклор создаёт основание для начального музыкального воспитания, представляя собой разноплановость и оригинальность знакомых всем жанров: это потешки, прибаутки, считалки, дразнилки, заклички, хороводы, игровые песенные припевы, а также богатейший раздел календарных песен, дошедших до нас со времен язычества. Жанры детского фольклора, особенно календарно – обрядовые песни, интонационно и содержательно схожи, что позволяет детям быстро запоминать и долго хранить их в памяти. В своей разнообразии детский фольклор достаточно архаичен: несложно обнаружить очевидные общие элементы, типичные признаки, не зависящие от национальных черт. Это позволяет широко использовать в музыкальном воспитании детский фольклор разных народов. Идея Карла Орфа о “едином основании” находит здесь свое прямое воплощение.

Его обращение к корням мировой музыкальной культуры, поиск единого основания далеких друг от друга культур на фундаменте элементарной музыки являются той основой, которая обеспечивает универсальность его концепции.

Детская элементарная музыка любого народа генетически нераздельно связана с речью и движением. Орф назвал её элементарной музыкой и сделал основой своей антологии “Шульверк. Музыка для детей”.

Шульверк (Schulwerk) — особая разновидность учебной игры. Немецкое слово “Werk” (работа) обозначает одновременно и ее процесс, и результат, искусно сделанную работу. Это школа (“Schule”), которая не только учит играть, но и делать конкретное дело. Действие, деятельность становится мотивом, побуждающим к мысли. Умение делать — это гарантия и уверенность в том, что “вещь” изучена и освоена. Дети приглашаются в Шульверк не как гости, а как соавторы и создатели их собственного музыкального мира. В такой школе ребенок не потребитель ценностей, а их создатель. Создавая Шульверк, Орф задумывал изобрести “игру в музыку”, музыкальную игру-импровизацию, которая могла бы подготовить детей к дальнейшему музыкальному развитию и дать толчок творческому мышлению на годы вперед. Основным предназначением Шульверка является первичное приобщение всех детей, независимо от их способностей, к музыке, раскрепощение индивидуально-творческих сил, развитие природной музыкальности.

Антология состоит из пяти томов, включающих в себя южно-немецкий фольклор, а также фольклор других европейских народов: французский, датский, шведский, английский. Каждый том состоит из песен и танцев, ритмо-мелодических упражнений, речевых декламаций и инструментальных пьес, которые должны взаимодополнять в работе друг друга. Записанные пьесы, тем не менее, нельзя рассматривать как произведения искусства, предназначенные для концертного исполнения. Это модели для музицирования и изучения стиля элементарной

импровизации. Следует отметить, что Шульверк Орфа не является учебником в традиционном смысле: нотные записи партитур в Шульверке служат пособием для учителя, а не нотами для исполнения детьми. Запись моделей Шульверка показывает лишь “способ делания”, изучать который по записи и интерпретировать затем вместе с детьми предлагается педагогу.

Элементарная музыка предназначается не для воспроизведения, а для творческого самовыражения детей. В Шульверке Орф предлагает творить не только ребенку, но и педагогу, предоставляя выбор методики самому педагогу, соблюдая следующие основные принципы:

1. Самостоятельное сочинение детьми музыки и сопровождения к движению, хотя бы в самой скромной форме.

2. Коллективность занятий детей младшего возраста. Минимальная группа состоит из двух участников, каждому из которых обеспечено равноправное участие в воспроизведении или импровизационном оформлении пьесы. Максимальное количество участников группы практически не ограничено, т.е. для такого музицирования переполненные школьные классы - не помеха.

3. Предоставление детям известной свободы на занятиях: возможности хлопать, топтать, двигаться.

4. Уделение с первых же дней внимания дирижированию, с тем, чтобы каждый мог управлять исполнением.

5. Работа со словом, ритмизация текстов, речевая основа которой - имена, считалочки, простейшие детские песни. Помимо музыкальных целей, воспитывается подсознательное ощущение гармоничности и стройности родной речи, языка, что является основой восприятия поэзии и - шире - литературы вообще.

6. Постигание импровизационным путем значения интонаций при выборе наиболее точной для данного контекста. Из интонации возникает ладовая конструкция и затем - переход к пентатонике.

7. Музицирование в пределах пятиступенного звукоряда в течение как минимум одного учебного года, а возможно и дольше. Органичное существование ученика в пятиступенном звукоряде обеспечивает мягкое вхождение в семиступенный звукоряд.

8. Одним из главных принципов методики К. Орфа является обучение детей игре на простых музыкальных инструментах, не требующее большого труда и дающее ощущение радости и успеха, начиная с главного инструмента ребенка - его самого: ребенок свободно пробует хлопать, топтать, щелкать, шлепать и т.д. Кроме того, обучая детей элементарному музицированию, Орф создал свой инструментарий, однако дискуссии по поводу использования орфовских инструментов в нашей музыкально-педагогической практике, в частности, с точки зрения национальных традиций, не затихают.

Стоит отметить, что в русской народной культуре есть особые области, где использование инструментов было принято испокон веков — это скоморошья культура и детский фольклор. Скоморохи играли на самых разнообразных инструментах – это и свирели, и гусли, и рожки, различные погремушки, трещотки, колокольчики, дровы (шуточная разновидность ксилофона из полуполеньев). Инструментальная музыка звучала в их исполнении как самостоятельно, так и была сопровождением театральным представлениям, пляскам и хороводам.

Красочность, яркость скоморошских представлений всегда привлекала детей; здесь многое было близко некоторым детским жанрам фольклора — потешкам, дразнилкам, чепуховым считалкам, игровым припевам. Кроме того, в детском фольклоре также существовали и до сих пор существуют специальные инструментальные жанры: наигрыша и сигнала. Детские музыкальные инструменты, преимущественно духовые, сделанные из природного материала, - всевозможные разновидности свистулек, дудочек, - очень перекликаются с инструментами скоморохов.

Результаты.

Музыка ассоциируется у детей с музыкальными инструментами, которые образуют самую привлекательную для них область музыки. Инструментальная игра в ее простейшем, элементарно-импровизационном виде - это органическая часть детской музыкальной культуры.

Функция инструментальной детской музыки является игровой развлекательной практикой и выражается в импровизационном и звукоподражательном музицировании. Однако использование только народных инструментов с ограниченным звукорядом и несовершенным строем не позволяет строить педагогический процесс в системе — от простого к сложному, от фольклора к мировой музыке. Возможности музыкального развития детей в этом случае ограничены рамками не только определенных жанров, но и национальными рамками, что в современных условиях достаточно однобоко. Инструментарий Орфа, созданный специально для нужд музыкального воспитания, исключает все вышеперечисленные проблемы.

Заключение и выводы.

Специфика орфовского метода заключается в идее проведения детей через все стадии развития европейской музыкальной культуры, что позволяет затем подвести детей к высотам классической музыки. Сегодня многим становится все более очевидным, что о разных путях к одной и той же вершине уже нельзя не знать, так как незнание в данном случае можно приравнять к одной из форм педагогической некомпетентности. У мировой музыкальной педагогики есть многообразный и успешный опыт воплощения общих с нами ценностей и идеалов. В коллективную сокровищницу педагогической мудрости внесли свой вклад Запад и Восток, философы и психологи, этнографы и композиторы. Педагогические принципы К. Орфа приняты во многих странах, не только европейских, в США, Канаде, но и в странах Южной Америки, Японии, Китая, Таиланда.

Очевидно, что период размежеваний и противопоставлений в музыкальной педагогике должен остаться позади, наступает время поиска верных пропорций. Многие российские педагоги начинают работать по принципам Орфовой педагогики; как подразделение Педагогического общества России, у нас в стране создана Ассоциация Орфовских педагогов, являющаяся свободной формой объединения профессиональных педагогов и родителей, разделяющих идеи творческой музыкальной педагогики, суть которой можно выразить следующим образом:

развитие свободного, не скованного условностями восприятия и отношения к музыкальному искусству; подготовка слушателя к общению с музыкальной культурой в целом посредством изучения законов элементарной музыки, или, другими словами, - сотрудничество, сообразование, сотворчество.

Это в какой-то степени игра, но это еще и труд, поэтому привитое желание трудиться, воспитанная потребность в собственном творчестве будут затем перенесены на более широкие области деятельности человека.

Список литературы:

1. Статья в журнале: Т. Э. Тютюнникова. 1998. "Что такое Шульверк К. Орфа?"// Дошкольное воспитание. № 4, с. 129-134.
2. Статья в книге: Т. Э. Тютюнникова. 2010. "Речь, движение. музыка - основные средства педагогики Орфа"// "Видеть музыку и танцевать стихи..." / Москва. с.100-115.
3. Статья в журнале: Т. Тютюнникова, Т. Боровик. 1998. "Музыкальные инструменты Карла Орфа" // Дошкольное воспитание. №2. с.141.
4. Статья в учебно-методическом пособии по теории и практике начального музыкального образования: Т. Тютюнникова. 2008. "Русская культура и "Шульверк" К. Орфа"// "Под солнечным парусом или полёт в другое измерение" / Санкт-Петербург. с. 29-32.
5. Статья в книге: Даг Гудкин. 2013. "Игры - учебная программа для детей"//«Пой, играй, танцуй! Введение в Орф-педагогику»/ Москва. с.24-31.

Формирование словаря у старших дошкольников с нарушением зрения

Бирюкова Елена Владимировна

ГАОУ Гимназия № 1306

Ключевые слова:

формирование словаря, старший дошкольный возраст, нарушение зрения

Аннотация: целью статьи является описание особенностей формирования словаря и путей преодоления недостатков в развитии лексики у старших дошкольников с нарушением зрения. Дошкольный возраст – это один из главных этапов развития речи и без глубокого знания особенностей развития такого компонента речи, как словарь, трудно представить дальнейшее развитие научных и практических вопросов в специальной психологии, создание адекватных эффективных средств воспитания и обучения детей с нарушениями зрения. Овладение речью имеет колоссальное значение для разных сторон психического развития ребенка с нарушением зрения. Под влиянием речи у детей развиваются восприятие, мышление, память. Недостаточно эффективное обучение и воспитание в дошкольный период является причиной, обуславливающей искусственную задержку в психическом развитии ребенка с дефектом зрения, поэтому одной из важных коррекционно-развивающих задач, стоящих перед детским дошкольным учреждением для детей с нарушениями зрения, является развитие межличностного взаимодействия и через него формирование речи. Расстройство речи у детей с нарушениями зрения является сложным дефектом, и, для большинства из них, эти нарушения затрагивают не столько отдельные, сколько все или почти все компоненты речевой структуры как целостной системы. Преодоление расстройств речи у слабовидящих детей занимает долгое время и достигается с большим трудом. Часто это определено сочетанной речевой патологией.

Таким образом, целью исследования стало выявление особенностей формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, проведение констатирующего эксперимента; проведение сравнительного анализа полученных данных эмпирического исследования; проведение коррекционного обучения и доказательство эффективности коррекционной работы. Констатирующий эксперимент проводился в Российском дошкольном отделении ГБОУ г. Москвы гимназии № 1306, ассоциированной школе ЮНЕСКО, школе молодых политиков. В состав группы для обследования вошли 25 детей в возрасте 6 – 7 лет, посещающих подготовительные коррекционные группы с нарушением зрения №8 и №9, в личных делах которых (по итогам обследования в условиях психолого - медико-педагогической комиссии) имелось заключение о наличии нарушения зрения.

Для диагностики были использованы:

1. Сбор анамнеза и изучение медицинской документации;
2. Методика проверки словарного запаса (на уровне слов) у детей Н.И. Гуткиной;
3. Методика обследования словарного запаса детей И.А. Смирновой;
4. Методика выявления уровня сформированности лексики у детей дошкольного возраста Г.А. Волковой;
5. Методика исследования лексики у детей Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой. Методы исследования:
 - эмпирические: экспериментальный (констатирующий), психодиагностический;
 - организационные: сравнительный, комплексный;
 - качественный и количественный анализ полученных данных;

• формирующий и контрольный эксперимент. В результате констатирующего эксперимента выявилось, что обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, дети с нарушением зрения имеют некоторые особенности развития словаря. Была раскрыта ограниченность словарного запаса (в активном словаре детей преобладали имена существительные и глаголы, а применение слов, характеризующих качество, признаки, состояние предметов вызывало трудности).

Отмечалось расхождение активного и пассивного словаря, незнание или неточное употребление многих общеупотребительных слов, обозначающих зрительно сходные предметы или части предметов, неадекватное использование синонимических и антонимических средств языка. Применялись многочисленные замены словообразовательными неологизмами. Дети допускали ошибки в образовании синонимов прилагательных и глаголов, испытывали значительные сложности в определении ведущих признаков предмета, при классификации обобщающих понятий, при образовании множественного числа от существительных, при названии детенышей животных, при использовании глаголов, при образовании антонимов разных частей речи, при образовании качественных, относительных и притяжательных прилагательных. По всем методикам высокий уровень словарного запаса показали – 6% детей, средний уровень обнаружен у 55% детей обследуемой группы, низкий уровень был выявлен у 39% детей.

Опираясь на результаты констатирующего эксперимента, были определены основные направления и содержание коррекционной работы. Данный обучающий комплекс коррекционной работы был направлен на обогащение словаря детей новыми словами, усвоение ранее неизвестных слов, а также новых значений ряда слов, уже имеющих в лексиконе, закрепление и уточнение словаря, активизацию словаря.

Для удобства проведения контрольного эксперимента был разработан перспективный план:

1. Создание коррекционно - развивающей среды.
2. Разработка комплекса игр и упражнений для развития и обогащения словарного запаса детей.
3. Введение разработанного комплекса упражнений в занятия педагогов, в индивидуальную работу с детьми, в режимные моменты детей.
4. Привлечение к сотрудничеству педагогов и родителей. Для формирования словарного запаса старших дошкольников с нарушением зрения в коррекционную работу, которая проводилась в системе в течение 4 месяцев, были включены наглядные (наблюдение и демонстрация наглядных пособий), практические (упражнения) и игровые методы.

В целом экспериментальное обучение в группе старших дошкольников с нарушением зрения дало положительные результаты, позволяющие сделать следующие выводы:

1. При формирующем эксперименте дети допускали меньше ошибок, чем в констатирующем эксперименте;
2. Уровень развития словарного запаса у испытуемой группы стал выше, чем до коррекционной работы;
3. Дети стали лучше классифицировать понятия, выделять ведущие признаки предметов, образовывать антонимы и синонимы разных частей речи, образовывать качественные прилагательные, относительные и притяжательные прилагательные от существительных, образовывать множественное число от существительных и правильно употреблять их в предложении, что свидетельствует о положительной динамике проведенной обучающей коррекционной работы по формированию словаря. Сравнительный анализ констатирующего и формирующего экспериментов показал положительную динамику развития словарного запаса в исследуемой группе. Высокий уровень развития словаря до обучения показали 6% детей, после обучения – 16%, процент детей со средним уровнем повысился с 55% до 64%, низкий уровень до обучения выявлен у 39% детей, после обучения он понизился до 20%. Таким образом, на основании представленных результатов можно сделать вывод о том, что предложенный комплекс упражнений эффективен в работе с детьми старшего дошкольного возраста с

нарушением зрения, его применение у дошкольников показало положительную динамику развития словаря.

Использование комплекса оказало влияние на уточнение и расширение словарного запаса, а также благоприятно повлияло на развитие речевой коммуникации дошкольников с нарушением зрения в целом. Эффективность комплекса позволяет рекомендовать его использование педагогам дошкольных учреждений.

Список литературы:

1. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений – 5-е изд.. - М., Владос, 2009
2. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6 – 7 лет к школьному обучению. - М.:МГППУ, 2002
3. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Калягин, Т.С.Овчинникова. — М.: Академия, 2006
4. Социализация дошкольников с нарушением зрения средствами игры / Под ред. Е.Н. Подколзиной. – М.: Город Детства, 2006
5. Ушакова О., Струнина Е. Методики выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста //Дошкольное воспитание, 2008, № 9
6. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. Ин. тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина.- М.: Просвещение, 2009
7. Якунии Г.А.,Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики. - М., 2009

Родители-партнеры по общению

Блинова Александра Михайловна

МБДОУ "Детский сад №462" г.о.
Самара

Ключевые слова:

задача детского сада создание единого воспитательного пространства

В настоящее время родители все чаще задаются вопросом, как воспитать гармонично развитого ребенка, хорошо адаптированного к социуму. В поисках ответа на данный вопрос многие родители берут на вооружение нетрадиционные воспитательные установки зарубежных специалистов, чуждых нашей культуре. В итоге такие семьи сталкиваются с проблемой детского своеволия и неуправляемостью, обращаются за помощью к специалистам. Родители пытаются понять, как вразумить бунтаря, отказывающегося выполнять требования взрослых.

Для выяснения трудностей, с которыми сталкиваются родители, в процессе воспитания дошкольников, было проведено анкетирование среди семей воспитанников нашей образовательной организации, в котором приняли участие 210 человек. Полученная информация в дальнейшем была использована мною для разработки программы «Основы воспитания здорового характера».

Работа с родителями строилась в соответствии с требованиями ФГОС ДО, одной из задач которого является, обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Цель моей программы: создание для ребенка единого воспитательного пространства, объединение усилий семьи и педагогов.

Программа направлена на повышение педагогической компетенции родителей, гармонизацию межличностных отношений в семье и профилактику трудностей детского поведения. В ее основу взят метод комплексной сказкотерапии. Сказки могут значительно облегчить процесс воспитания, сформировать жизненные принципы и правильные ценности у детей. Велика их воспитательная роль. Через сказки, мифы и легенды передается мудрость народа, накопленная веками, именно поэтому в моей программе огромное внимание уделяется воспитанию детей на основе национально - культурных традиций русского народа.

Взаимодействие с родителями проходило на основе диалога, за основу был взят принцип партнерства – родители не ученики, а партнеры по общению.

Цикл специально организованных семинаров дал возможность родителям сопоставить свое поведение с поведением ребенка, раскрыть свой внутренний личностный потенциал, взглянуть на своего ребенка другими глазами. На семинарах родители познакомились с методом комплексной сказкотерапии, размышляли о «даре родительства», получали знания в вопросах воспитания мальчиков и девочек, познакомились с техникой написания воспитательных текстов, учились применять полученные знания на практике (в форме игр, упражнений). Особое внимание уделялось сказкам, как инструменту эффективного воспитания, позволяющему тонко не дидактично формировать у дошкольников представления о базовых жизненных ценностях. Родители учились анализировать народные сказки определять урок, заложенный сюжетом, сочинять сказки для своих детей и рассказывать их «волшебным языком». Познакомились с игрой для взрослых Т. Зинкевич-Евстегнеевой «Встречи с внутренним ребенком», получили возможность вспомнить ощущения детства, осознать потребности своих детей, поразмышлять о причинах непослушания. Игра помогла родителям творчески реагировать на трудности в

общении с детьми, находить нужные слова в процессе воспитания.

Формы работы вызвали живой отклик и интерес со стороны родителей. Родители получили представление о методе комплексной сказкотерапии, научились применять полученные знания в процессе воспитания детей.

Результатом реализации программы стали положительные изменения в структуре родитель – ребенок. Сократилась детско-родительская дистанция в общении. Сформирован стиль общения, основанный на взаимоуважении, взаимответственности, взаимопонимании. Родители стали чувствовать себя компетентными в вопросах воспитания и развития своих детей.

В заключении можно сделать вывод о том, что взаимодействие ДО и семьи будет конструктивным, если оно опирается на результаты изучения потребностей и интересов семьи.

В качестве примера, предлагаю план семинара для родителей «Сказочная страна детства»

Цель: повышение педагогической компетенции родителей, гармонизацию межличностных отношений в семье и профилактику трудностей детского поведения.

Задачи:

1. Оптимизация системы внутрисемейного воспитания.
2. Усвоение навыков конструктивных взаимодействий с детьми (на основе партнерства и сотрудничества).
3. Осознание значимости родительской любви.
4. Развитие саморефлексии.

Оборудование: ноутбук с электронной презентацией, бумага А-4, 5-6 плоских ключей, пластиковая крышка, поднос, пластилин, песок, нитки, скотч, памятки для родителей.

Ход семинара практикума

Организационный момент

1. «Вступительное слово. Приветствие».

Знакомство с целями и задачами семинара

Семинар как форма взаимодействия.

Основная часть

1. Знакомство с воспитательной системой в сказкотерапии

2. Упражнение «Дерево»

3. Упражнение «Какой я родитель?»

Каждому участнику предлагается написать не менее двадцати ответов на вопрос: «Какой я родитель?» Родители зачитывают список, комментируя его и отвечая на вопросы.

4. «Золотой шар».

Обсуждение метафоры Н. Пезешкиана «Золотой шар».

5. Сеанс нервно-мышечной релаксации.

Заключительная часть.

Обратная связь. Родителям получают памятки с рекомендациями. Прощание.

Список литературы:

1. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Основы сказкотерапии. Речь, 2010. 172с.
2. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д, Грабенко Т.М.*. Игры в сказкотерапии. — СПб., Речь, 2006. 208 с.
3. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии.— СПб.: "Златоуст", 1998. — 352 с.
4. *Адель Фабер, Элейн Мазлиш.* Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили.- Эксмо,2014.-336с.

ИКТ в организации работы ДОУ

Бондаренко Алла Анатольевна

МБДОУ Мо г. Краснодар «Центр-детский сад №115»

Ключевые слова:

Использование ИКТ стало структурной единицей организации воспитательно-образовательного процесса с детьми

1 «Если сегодня мы будем учить так, как учили вчера, мы украдем у наших детей завтра» Джон Дьюи

Информационно - коммуникационные технологии в России стали внедряться в общеобразовательные учреждения более 20 лет назад. И только дошкольные образовательные учреждения долгое время оставались в стороне от этих инновационных преобразований. Первые шаги активного внедрения ИКТ в ДОУ появились с принятием «Стратегии развития информационного общества» (от 07.02. 2008 г. N Пр-212), основная суть связана с доступностью информации для всех категорий граждан и организацией доступа к этой информации. Затем была принята Концепция социально-экономического развития страны до 2020 года, так называемой Концепции-2020, в рамках которой все государственные и муниципальные учреждения должны иметь свои сайты. С 1 января 2014г вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Он является одним из основополагающих документов в области дошкольного образования. В этом документе сказано, что образовательное пространство в ДОУ должно быть оснащено техническими средствами обучения и воспитания. МБДОУ Мо г. Краснодар «Центр-детский сад №115» является базовым учреждением по реализации практической части повышения квалификации руководящих и педагогических работников Краснодарского края (приказ министерства образования и науки Краснодарского края от 28.11.2013 № 6992 "Об организации повышения квалификации и переподготовки руководящих и педагогических работников дошкольных образовательных организаций по введению федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в Краснодарском крае" и ведёт активную работу в области использования ИКТ в системе деятельности ДОО. Постепенно, в работе нашего ДОУ, определились основные направления применения ИКТ: 1. Организация сетевого взаимодействия с вышестоящими организациями, внутри организации, включающая в себя: отчетность, контроль, документооборот, организация воспитательного процесса, интернет - административные ресурсы, сайты образовательных, коррекционных и медицинских центров, сайты общественных организаций, электронная периодика и электронные издания, блоги педагогов ДОУ и пр.

2. Использование ИКТ стало структурной единицей организации воспитательно-образовательного процесса с детьми. Суть реализации, которой заключается в гармоничном соединении ИКТ с традиционными средствами развития ребенка, формами и методами организации педагогического процесса, направленного на реализацию программно-методических задач дошкольного образования. ИКТ позволяет педагогам показывать информацию на экране в игровой форме, что вызывает у детей огромный интерес. В доступной форме, ярко, образно, преподносить дошкольникам материал, что соответствует наглядно-образному мышлению детей дошкольного возраста. Привлекать внимание детей движением, звуком, мультипликацией. Способствовать развитию у дошкольников исследовательских способностей, познавательной активности, навыков и талантов. Использование ИКТ позволяет расширить творческие способности самого педагога, помогает совершенствоваться в профессиональном мастерстве. Хочу отметить, что в нашем детском саду используются компьютерные программы и игры, соответствующие психолого-педагогическим и санитарно-гигиеническим требованиям. Эти требования изложены в инструктивно-методическом письме Минобрнауки России от 14.03.2000 № 65/23-16 «О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения»

3. Использование ИКТ в процессе взаимодействия с родителями помогает нам выстраивать партнерское взаимодействие с родителями воспитанников для решения образовательных задач. Использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения с помощью презентаций, видео и фотоматериалов о деятельности ДОУ в целом и конкретной группы в частности, личных блогов воспитателей, скайпа. Педагогам нашего детского сада доступность ИКТ помогла реализовать совместный проект с родителями, в масштабах всего ДОУ, «Олимпиада-2014». В ходе реализации дети с родителями предоставляли фоторепортажи о своих поездках на олимпийские игры; была проведена масштабная работа - «Книга памяти», посвящённая участникам ВОВ, родственникам наших воспитанников; ведутся долгосрочные проекты по темам «Моя родина- Кубань», «Моя родословная» и прочие. В настоящее время МБДОУ «Центр-детский сад №115» присвоен статус муниципальной инновационной площадки по теме: «Формирование единого информационно-коммуникативного пространства ДОУ, обеспечивающего повышение эффективности, доступности и качества образования». Актуальность инновационного проекта обусловлена необходимостью информатизации образовательной деятельности МБДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад № 115» на регулярной основе. И результатом этого проекта будут являться разработка методики применения ИКТ в образовательном процессе: использование электронных методических и дидактических материалов по всем образовательным областям, их интеграция с традиционными учебными пособиями, и распространение опыта работы по построению единого информационного пространства в дошкольной образовательной организации среди дошкольных образовательных организаций МО г. Краснодар.

Список литературы:

Ребенок с особенностями развития в детском саду

Бруковская Мария Александровна,
Аксентьева Ольга Владимировна

МБДОУ - детский сад
компенсирующего вида № 452, г.
Екатеринбург

Ключевые слова:

особые образовательные потребности, адаптированная рабочая программа

По данным Министерства образования и науки Российской Федерации в России в общеобразовательных организациях обучается свыше 481 587 детей с особенностями в развитии.

Понятие «ребенок с особенностями развития» охватывает детей, чьи образовательные потребности выходят за границы условной общепринятой нормы. К этой категории относятся одаренные дети, а также дети с физическими и (или) психологическими проблемами, которым необходимо создание специальных условий образования для полноценного гармоничного развития личности.

Специальные условия образования – специальные образовательные программы, методы и средства обучения, дидактические и наглядные материалы, технические средства, а также педагогические, психологические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ детьми с ОВЗ затруднено.

В соответствии с ФГОС ДО и с учётом Примерной образовательной программы дошкольного образования логопеды, дефектологи разрабатывают Рабочую программу по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ (далее – Программу).

Воспитанники с ОВЗ имеют как общевозрастные, так и специфические особенности, связанные со структурой первичной недостаточности и характером вторичных отклонений. Зачастую первичные нарушения осложнены сопутствующими проблемами: нарушениями опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевыми нарушениями, расстройствами аутистического спектра, синдромом гиперактивности и дефицита внимания, нарушением слуха (состояние после кохлеарной имплантации).

Поэтому цель Программы – создание комплекса условий для разностороннего гармоничного развития личности ребенка независимо от психофизических особенностей и возможностей, его позитивной социализации и индивидуализации.

Содержание коррекционно-развивающей работы определяется структурой дефекта и потенциальными возможностями каждого ребенка и включает в себя следующие направления.

1. Сенсорное развитие (развитие зрения, слуха, тактильных ощущений, обоняния, вкуса).
2. Развитие познавательных психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения).
3. Развитие общей и мелкой моторики.
4. Развитие артикуляционной моторики.
5. Коррекция звукопроизношения.
6. Коррекция нарушений слоговой структуры слова.
7. Коррекция и развитие просодической стороны речи.
8. Формирование и развитие лексико-грамматического строя речи.

- 9.Формирование и развитие связной речи.
- 10.Формирование фонетико-фонематических представлений, навыков звукового анализа и синтеза.
- 11.Формирование элементарных математических представлений.
12. Развитие познавательно-исследовательской и продуктивной (конструктивной) деятельности.
- 13.Формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей.

Коррекционно-развивающая образовательная деятельность осуществляется не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и в ходе режимных моментов – как в совместной деятельности взрослого и детей, так и в самостоятельной деятельности дошкольников.

Специалистами применяются разнообразные формы работы с воспитанниками. Это индивидуальная работа, организованная с учётом Индивидуального плана развития ребёнка, фронтальные и подгрупповые занятия, а также участие в режимных моментах группы.

Для развития личности ребёнка с особыми образовательными потребностями, его компенсаторных возможностей, используются современные педагогические технологии образования: технологии на основе деятельностного подхода (метод проектов, метод самостоятельной исследовательской деятельности), игровые технологии (развивающие игры Б.П.Никитина, технологии «Блоки Дьенеша» и «Палочки Кюизенера»); педагогические технологии обучения и развития (технология моделирования, технология, основанная на ТРИЗ), информационно-коммуникационные технологии, компоненты здоровьесберегающих технологий (доброжелательный стиль общения с детьми, оптимальное распределение интеллектуальных и физических нагрузок, пальчиковая, дыхательная, зрительная гимнастика, воспитание культуры здоровья).

Коррекционно – развивающая работа осуществляется различными методами.

Методы:	
*по используемым средствам	*в зависимости от характера деятельности
- Наглядные: непосредственное наблюдение (в природе, на экскурсии); опосредованное наблюдение (рассматривание игрушек и картин).	- Репродуктивные (пересказ, заучивание наизусть, игры-драматизации по содержанию литературных произведений, дидактические игры).
- Словесные: чтение и рассказывание художественных произведений, заучивание наизусть, пересказ, беседа, рассказывание.	- Продуктивные (беседа, рассказывание, пересказ, д/и на развитие связной речи, творческие задания).
- Практические: дидактические игры, драматизации, инсценировки, упражнения.	

Коррекция и компенсация у ребенка психоречевых недостатков обеспечивается объединением усилий педагогов разного профиля: логопеда, дефектолога, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре и др. Важным условием является создание единого речевого режима в детском саду: погружение в единую лексическую тему, предъявление одних требований со стороны всех взрослых

Учитель-логопед/дефектолог:

- проводит коррекционную работу по преодолению недостатков развития, и развивающую образовательную деятельность в ходе режимных моментов;

- использует комплексный подход к решению проблем коррекции с использованием традиционных и нетрадиционных методов.

Воспитатель:

- организует образовательную деятельность, осуществляемую в ходе организации различных видов детской деятельности и в ходе режимных моментов с применением игровых, сюжетных и интегрированных форм;

- поощряет выбор детей в самостоятельной деятельности игр познавательно-речевой направленности;

- стимулирует оречевление всей деятельности.

Музыкальный руководитель:

- вводит в практику элементы логоритмики; упражнения на развитие слухового восприятия, двигательной памяти; этюды на развитие выразительности мимики, жеста; игры-драматизации.

Инструктор по физической культуре:

- организует игры и упражнения на развитие общей, мелкой моторики; упражнения на формирование правильного дыхания; подвижные, спортивные игры с речевым сопровождением на закрепление навыков правильного произношения звуков; игры на развитие пространственной ориентировки.

На основе принципа партнерства осуществляется взаимодействие с семьями воспитанников. Используются разнообразные формы и методы работы.

- Информирование родителей о ходе образовательного процесса: дни открытых дверей, консультации, оформление информационных стендов и сайта ДО, организация выставок детского творчества, приглашение родителей на детские концерты и праздники, создание памяток – буклетов.
- Образование родителей: организация «Школы для родителей» (лекции, семинары, семинары-практикумы, мастер-классы).
- Совместная деятельность: привлечение родителей к организации праздников, конкурсов, семейных прогулок, экскурсий, семейного театра, к участию в детской исследовательской и проектной деятельности.

Огромное значение для успешной реализации Программы имеет мотивационная заинтересованность родителей в развитии ребенка, посещение ими консультаций, НОД, совместное выполнение с ребенком домашних заданий (коррекционно-развивающих упражнений и игр, семейных проектов), контроль за правильным произношением и полученными навыками.

Разработанная система условий позволяет скомпенсировать имеющиеся недостатки и открывает для ребенка с ОВЗ возможности для позитивной социализации и индивидуализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей.

Выпускники детского сада имеют равные стартовые возможности для полноценного перехода к следующей ступени образования.

Список литературы:

1. Нищева Н.В. Примерная адаптированная общеобразовательная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. – 3-е изд., перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. – СПб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. – 240 с.
2. ОТ РОДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант)/ Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014.- 352 с.
3. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста:

методическое пособие / авт.сост. О.В. Толстикова, О.В. Савельева (и др.) – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2014. – 240 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

Технология организации экспериментирования в процессе изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста

Бубнова Светлана Юрьевна,
Андрееш Валентина Александровна

ФГБОУ ВО "Орловский
государственный университет
имени И.С. Тургенева"

Ключевые слова:

детское художественное экспериментирование, изобразительная деятельность, технология

В статье представлено научно-методическое обоснование технологии организации экспериментирования детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности.

Технология организации экспериментирования в процессе изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста

Введение

В контексте требований ФГОС ДО образовательный процесс современной дошкольной образовательной организации максимально ориентирован на реализацию принципа сознательности, активности и самостоятельности в процессе познания «нового». Он выражается в целенаправленном активном восприятии детьми изучаемых явлений, их осмыслении, творческой переработке и применении.

Значительный потенциал для реализации данного принципа на этапе дошкольного детства заключен в экспериментировании. Теоретические и прикладные аспекты детского экспериментирования представлены в работах Н.Н. Поддьякова, Н.Е. Вераксы, А.И. Савенкова, Л.Н. Прохоровой и др.

В частности, исследованы своеобразие и виды детского экспериментирования (Н.Н. Поддьяков); определены условия формирования исследовательских умений детей в процессе экспериментирования (Н.Е. Веракса, А.И. Савенков); рассмотрены возможности организации экспериментирования при освоении детьми содержания различных образовательных областей (О.В. Дыбина, И.Э. Куликовская, И.А. Лыкова, Л.Н. Прохорова, Н.Н. Совгир).

Вместе с тем остаются малоизученными возможности использования детского экспериментирования в процессе изобразительной деятельности. В связи с этим одним из направлений экспериментальной деятельности лаборатории творческого развития личности НИИ психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева» на базе МБДОУ «Детский сад №36 комбинированного вида» г. Орла стало изучение возможностей организации детского художественного экспериментирования.

Цель

Экспериментальная деятельность была направлена на разработку и апробацию технологии организации экспериментирования в процессе изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Методы

Для достижения поставленной цели на разных этапах реализации экспериментальной деятельности были использованы следующие методы: диагностические методики «Выбор деятельности», «Маленький исследователь» Л.Н. Прохоровой [1], педагогический эксперимент.

В инновационном проекте были задействованы дети в возрасте 5,5 – 7 лет (58 чел.).

Результаты

Обобщение данных диагностического обследования детей по методике «Выбор деятельности» позволяет констатировать, что в старшем дошкольном возрасте экспериментирование относится к наиболее предпочитаемым видам деятельности (для 41,4% воспитанников), наряду с игрой (67,2%) и изобразительной деятельностью (46,6%). При этом анализ эмпирических материалов, полученных по методике «Маленький исследователь», показал, что чаще всего старшие дошкольники в качестве объектов для экспериментирования выбирают природный материал и оборудование для опытов.

Изучение уровня овладения детьми экспериментальной деятельностью позволяет констатировать, что у старших дошкольников наблюдается неустойчивый интерес к экспериментированию в процессе изобразительной деятельности. Они не всегда понимают и принимают поставленную проблему; не способны устанавливать причинно-следственные связи; малоактивны в выдвижении идей по решению изобразительных задач; тяготеют к однообразным, примитивным действиям с художественными материалами. Вместе с тем некоторые дошкольники способны высказывать предположения о возможных способах создания изображений, осознанно подходят к выбору художественных материалов, проявляют творчество и инициативу в решении проблемных задач. Таким образом, по данным диагностического обследования доминирующими являются низкий и средний уровни овладения детьми экспериментальной деятельностью (46,6% и 37,8% соответственно). Количество воспитанников, находящихся на высоком уровне незначительно – 15,6%.

На основе полученных данных была разработана и частично апробирована технология организации художественного экспериментирования детей старшего дошкольного возраста. При этом детское художественное экспериментирование рассматривается нами как деятельность поискового характера, направленная на познание ребёнком свойств и качеств художественных материалов и их нетрадиционное использование в процессе создания изображения [2].

Разработанная технология включает три взаимосвязанных этапа: побудительно-стимулирующий, конструктивно-формирующий и инициативно-творческий [3].

Побудительно-стимулирующий этап направлен на создание положительно-эмоциональной атмосферы и интереса дошкольников к экспериментированию, а также преодоление скованности детского мышления, боязни ошибок и неверных действий в решении познавательных и творческих задач. С этой целью возможно включение сюрпризных моментов, введение игровых персонажей, создание игровой мотивации, демонстрации нового оборудования, инструментов и художественных материалов. Данные приёмы вызывают у детей не только удивление и эмоциональный отклик, а также развивают наблюдательность, умение анализировать и сравнивать.

Например, в некотором царстве, в Гуашевом государстве жили-были три прекрасные царевны - Красная, Желтая и Синяя. Красная царевна была самой горячей, яркой, величественной, веселой и смелой. Желтая царевна была доброй, солнечной, золотой и богатой. А Синяя царевна была спокойной, тихой и печальной. Однажды прекрасным царевнам захотелось нарисовать радугу, и они обратились к вам за помощью: как три цвета превратить в радугу?

Деятельность педагогов в рамках конструктивно-формирующего этапа направлена на стимулирование познавательной активности старших дошкольников в условиях постепенно усложняющегося экспериментирования. С этой целью целесообразно создание проблемных и проблемно-игровых ситуаций, способствующих развитию исследовательских умений, таких как принятие проблемы, поставленной взрослым; выдвижение гипотез; совместный с воспитателем поиск способов проверки гипотез путем экспериментирования. *Например, Ребята, пираты украли все карандаши и краски. Как же мы теперь будем рисовать?*

Особое внимание на данном этапе уделяется побуждению детей к самостоятельному воспроизведению различных способов художественного экспериментирования в новых условиях. Этому способствуют элементы соревнования между дошкольниками (*В конце занятия*

мы с вами выберем самый сказочный лес), прием точных установок (Дальше каждый из вас сам выберет необычную технику изображения существ, населяющих сказочный лес).

Инициативно-творческий этап предполагает продолжение работы по формированию экспериментирования с художественными материалами, их свойствами и способами применения, но уже в условиях самостоятельного детского экспериментирования. На данном этапе рекомендуется стимулировать проявление познавательной и творческой активности детей в условиях свободного детского экспериментирования «по выбору». Важно заметить, что при этом обеспечивается свобода выбора объектов экспериментирования, партнёров, схем, вариативных решений.

Поэтапная организация работы предполагает также последовательное освоение детьми различных видов художественного экспериментирования: сначала предусмотрено экспериментирование с цветом, затем – экспериментирование с материалами, их свойствами и способами применения, на завершающем этапе – экспериментирование с художественными эффектами и различными способами создания изображений.

Выводы

Таким образом, поэтапная организация работы, создание определенных алгоритмов действий являются важнейшими элементами технологии формирования навыков художественного экспериментирования детей старшего дошкольного возраста. В качестве перспективных направлений в исследовании данной проблемы можно рассматривать поиск путей стимулирования самостоятельного художественного экспериментирования дошкольников.

Список литературы:

1. *Прохорова Л.Н.* Организация экспериментальной деятельности дошкольников. – М. : Аркти, 2008. – 64 с.
2. *Бубнова С.Ю.* Инновации в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста // *Детский сад: научно-методический журнал для педагогов и родителей от А до Я*, - № 1, - 2015. - С. 32-38.
3. *Андреев В.А., Бубнова С.Ю.* Этапы формирования интеллектуальной компетентности старших дошкольников в процессе экспериментирования // *Традиции, задачи, перспективы развития дошкольного образования* Материалы Международной научно-практической конференции /под ред. М.Н.Дементьевой, О.С.Ушаковой и др. - Рязань, 2011. – С. 27-30.

Модель образовательной системы

Булгакова Светлана Петровна,
Неделюк Вера Васильевна

МБДОУ "Детский сад №17", г.
Северск

Ключевые слова:

непрерывное, экологическое, образование, устойчивое, развитие

Актуальность образовательной модели "Детский сад - экополис устойчивого развития" для системы дошкольного образования определяется направленностью на непрерывное экологическое образование для устойчивого развития в соответствии с ФГОС ДО. Данная образовательная модель обеспечивает качественную подготовку детей к школе в условиях вариативного развития. Идея устойчивого развития принадлежит Международному проекту ОМЕП и основывается на триединстве цели образования, направленной на решение экономических, социальных и экологических проблем общества. Цель проекта ОМЕП – реализовать на практике образование для устойчивого развития, накопить информацию и лучше понять действия детей дошкольного возраста в рамках образования для устойчивого развития. На реализацию идей устойчивого развития на практике педагогов «вдохновляют» 7 принципов (7 R), отраженных в логотипе проекта. Первоначально они были определены Комиссией Брунтланд «Наше общее будущее» (1987 г.) и получили поддержку Всемирной ассамблеи ОМЕП. Указанные принципы отражают все три области образования для устойчивого развития. Первые три принципа имеют непосредственное отношение к социальной сфере и сфере культуре, четвертый и пятый отражают проблемы окружающей среды, а два последних связаны с экономическими перспективами. Каждый принцип обозначается, одним словом: 1. Уважать (уважение): у ребенка есть права (соблюдение прав ребенка). 2. Осознавать (осознание): люди разных культур смотрят на мир по-разному (необходимость сохранения и поддержки разнообразия культур). 3. Переосмыслить (переосмысление): люди начинают ценить то, что не ценили раньше (смена системы ценностей). 4. «Переиспользовать» («переиспользование»): старые вещи можно использовать по-новому (повторное, многократное использование вещей). 5. Экономить (экономия): с меньшими затратами можно сделать больше (экономия материалов, ресурсов). 6. Переработать (переработка): ненужные вещи снова станут кому-то полезны (сбор, утилизация, переработка отходов). 7. Перераспределить (перераспределение): можно использовать ресурсы более справедливо (обеспечение равного доступа к ресурсам). Продвигая идеи устойчивого развития, работа с детьми в нашем дошкольном учреждении организовывается таким образом, чтобы принципы устойчивого развития были взаимосвязаны между собой в одном, двух или нескольких направлениях. Дети, педагоги, родители или другие социальные партнёры вместе решают, как организовать образование для устойчивого развития в практических проектах; что можно сделать в повседневной жизни, на чем сконцентрировать свои усилия. Особенности воспитательно-образовательного процесса ДОУ заключаются в решении следующих задач образовательной деятельности в единстве с ФГОС ДО: - формировать рациональные представления, направленные на решение проблем оптимального использования ограниченных природных и человеческих ресурсов; - основывать экологические представления детей по обеспечению целостности природных систем; - образовывать естественно - научные представления для ранней технической пропедевтики; - развивать толерантные связи на условиях уважения, принятия и понимания богатого многообразия народных культур; - закладывать представления о правах человека, в том числе и правах на здоровую окружающую среду. Город Северск - закрытое административное образование. Градообразующим предприятием, которого является Сибирский химический комбинат, специализирующийся на производстве высокообогащенного урана и плутония. В городе функционирует вторая в мире по масштабам (после Обнинской) атомная электростанция (АЭС-1), так же известна, как Сибирская АЭС. Город имеет статус Наукограда. Здесь живут и работают ученые и специалисты ядерной физики, химии, высоких технологий. Логично, что в городе, относящемся к отрасли ядерной энергетике актуальна ранняя техническая пропедевтика. В связи с этим в образовательной модели ДОУ учитываются

экономические потребности постиндустриального общества. С 2013г. детский сад является участником муниципального проекта по образовательной робототехнике. Сегодня современный ребёнок с раннего детства живёт в мире «гаджетов» и «виджетов», которые его очень увлекают и зачастую заменяют общение с реальными людьми. Дети и взрослые осваивают технический мир практически одновременно, но у детей, как правило, это получается быстрее, в силу их возрастных способностей к развитию, поэтому связь поколений нарушается, ребёнок всё меньше нуждается в общении с взрослыми. Такая тенденция не может не настораживать. В дошкольном детстве, когда у ребёнка формируются личностные компетентности, как правило, преобладает гуманитарное образование. Это происходит благодаря тому, что дети большее количество времени проводят в женском общении. Формирование технических навыков сводится к простейшему конструированию и ручному труду. Гендерные интересы мальчиков полноценно не реализовываются. Образовательная робототехника является уникальным инструментом технического образования в актуальной для детей деятельности (в игре), которая позволяет реализовывать гендерные предпочтения, как мальчиков, так и девочек. Новое направление в работе детского сада определило необходимость формирования новых педагогических компетенций. Освоение робототехнического направления – стало для нас, универсальным инструментом, овладеть которым пришлось в тесном сотрудничестве вместе с детьми, поскольку – это направление для нас, как и для детей было таким же *Noun Xuan*. Занятия по образовательной робототехнике осуществляются в рамках кружка на условиях дополнительного образования. С 2010г. в детском саду реализовывается программа «Зёрнышко», разработанная творческим коллективом педагогов ДОО культурологической, социально-педагогической экологической направленности. Ежегодно в направлении этой темы проводится большая целенаправленная работа. Детский сад участвует в городских акциях и мероприятиях округа, с 2009г. участник городского парада Победы в ВОВ. Детский сад активно сотрудничает с Северским музеем, в рамках программы «Волшебный туесок». С детьми старшего дошкольного возраста организовываются экскурсии в Северский музей 1 раз в месяц. Знакомство с экспозициями музея позволяет прикоснуться к традициям, обычаям, истории и культуре народа Томской области. Музейные проекты расширяют рамки образовательной среды, способствуют развитию детской проектной самостоятельности. Ежеквартально специалисты детского сада организуют развлечения - народные игры, по христианскому календарю экологической направленности, которые знакомят детей с традициями сибиряков («Калядки», «Масляница», «Благовещенье», «Праздник Святой Пасхи», «Праздник Ивана Купалы», «Осенины») Ко дню театра с 2014г. ежегодно реализуется театральный проект «Уроки дедушки Крылова» с инсценировкой басен, в иносказательной форме дети усваивают уроки нравственности на примере характеров и поведения «животных», что оказывает на них особое эмоциональное впечатление. В детском саду ведётся работа по реализации образовательных экологических проектов. Стало уже сложившейся традицией ежегодная тематическая презентация результатов долгосрочного экологического проекта «Детский экопарк», запущенного в 2011 году, который проходит в формате педагогического капустника, с педагогическими играми и конкурсами по обмену опытом. Детский сад активно сотрудничает со школой (МБОУ СОШ №197 им. Маркелова), реализуя совместный проект непрерывного экологического образования «Антропогенное воздействие на окружающую среду и формирование экологической культуры» Наличие преемственности программ детского сада и школы, позволяет детям при поступлении в 1 класс продолжить экологическое образование, быстрее адаптироваться в школьной среде. Ежегодно совместно со школой детский сад реализовывает совместные проектные мероприятия: «Экологическая кругосветка», «Дети Земли», «День птиц». Задачи по экологическому образованию включаются в план работы всех групп детского сада, начиная с раннего дошкольного возраста. Целостность образовательной системы курирует методическая служба ДОО. Воспитатели детского сада создают необходимую предметную развивающую среду, в течение года вовлекают детей в различные экологические социальные проекты и акции. В ежегодном цикле осуществляется календарный экологический марафон: «Подкормите птиц зимой» (зима), «Сохраним первоцветы» (весна), «Школа туризма» (лето), «Сельско-хозяйственная академия дошколят» (осень). Совместно с родителями в детском саду организовываются семейные проекты и акции: «Посади дерево», «Сбереги дерево» (сбор макулатуры), «Свет и безопасность» (сбор энергосберегающих ламп), «Охотники за батарейками» (сбор использованных батареек), «Лучший северский дворик» (благоустройство территории детского сада). Дети детского сада активно участвуют в конкурсах рисунков по экологической тематике различного уровня, являются победителями Российского конкурса «Радуга»: «Краски осени», «Морская фантазия», «Животный мир Африки» - успешной результативности детей в конкурсах регионального и всероссийского уровня способствует

плодотворная проектная деятельность педагогов по экологическому образованию детей в соответствии с ФГОС ДО. В рамках проектной деятельности в дни весенних каникул в детском саду проходит неделя защиты окружающей среды с привлечением жителей микрорайона и школьников. Дети выпускают листовки и молнии экологической тематики, расклеивая их в подъездах своих домов: «Сохраним планету!», «Берегите воду», «Защитим планету от мусора». В рамках сетевого взаимодействия ежегодно проводится целенаправленная системная работа с Центральной детской библиотекой и Северским зоопарком, РЦРО ТО, РЦО ЗАТО Северск, Облкомприродой, Комитетом защиты окружающей среды ЗАТО Северск и другими общественными и культурными организациями. В 2015 году учреждение перешло на новый уровень позиционирования своей деятельности, вступив в социальное интерактивное сообщество, став участниками Всероссийского субботника «Зелёная весна» по инициативе Неправительственного экологического фонда имени Вернадского. В формате данного проекта были организованы экологические акции и конкурсы детских рисунков и поделок из бросового материала. Учреждение присоединилось так же к акции «Лес Победы», конкурс плакатов с логотипом «Зеленая Весна». По результатам деятельности был представлен отчёт организаторам проекта. В 2014-2015 учебном году тактическими задачами учреждения были задачи: - по совершенствованию работы с детьми в формировании естественнонаучных представлений в соответствии с ФГОС ДО; - по преобразованию интеграции экологических задач в художественно-эстетическое направление образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО; - по развитию коммуникативно-технических компетенций участников образовательного пространства в совместной деятельности. Для решения тактических образовательных задач (2014-2015уч.г.) в учреждение был реализован план мероприятий: тематические проверки, конкурсы методических разработок, педагогические гостиные по обмену опытом. - Конкурс ПМ «Дошкольная Магистратура» (формирование естественнонаучных представлений) - Конкурс ПМ «Лучший экоурок по формированию художественно-эстетических представлений в соответствии с ФГОС» В рамках тематических проверок были организованы дни взаимных посещений по обмену педагогическим опытом, мастер-классы для родителей и педагогов по продвижению идей экологического образования для устойчивого развития. Творческая активность педагогического коллектива не снижается в летний период. Мы принимаем участие в городских акциях: «Свет и безопасность», «Безопасность на озерах», конкурсе «Лучший северский дворик». Результаты нашей деятельности были представлены на городском методическом объединении в рамках «Дней экологической безопасности» с привлечением социальных партнёров МАУ РЦО ЗАТО Северск, Комитета охраны окружающей среды ЗАТО Северск, Центральной детской библиотеки, депутатов городской Думы. Работая в системе непрерывного экологического образования, мы имеем стабильные результаты. Деятельность учреждения позиционируется не только в открытом образовательном пространстве, но и в социальных сетях и средствах массовой информации. Мы не останавливаемся на достигнутых результатах, изыскиваем варианты развития эксклюзивного образования детей в актуальных социальных условиях. Тактические образовательные задачи ДОУ на 2015-2016уч. год: – формировать гражданскую позицию на основе нравственных чувств и этнокультурных представлений о малой Родине; – способствовать развитию здоровьесберегающей культуры на основе валеологических и экологических представлений; - устанавливать естественно-научные представления средствами интерактивного взаимодействия детей и взрослых.

Список литературы:

1. Артёмова Л.А. Окружающий мир в практических играх дошкольников/ Л.А. Артёмова.-М.: Просвещение 1992.-126с.
2. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г. , Михайлова З.А. Детство. Программа развития и воспитания детей в детском саду/Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г. , Михайлова З.А. .-СПб. : ООО Издательство "Детство-Пресс", 2011.-528с.
3. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г. , Михайлова З.А. , Крулехт М. В. Мониторинг в детском саду. Научно-методическое пособие /Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г. , Михайлова З.А. Крулехт.-СПб: Издательство "Детство-ПРЕСС", 2010.-592с.
4. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду/Бондаренко.-М.: Педагогика, 1985-98с.

5. Грунина С.О. Теория и методика экологического образования детей// С.О. Грунина-Йошкар-Ола:2006,-226с.
6. Згурская Л.Д. Экология малышам// Дошкольное воспитание-2004,№7-.40-48,
7. Козлова С.А. Дошкольная педагогика// Козлова -М.: Педагогика, 2001,-168с.
8. Кондратьева Н.Н. Теоретические основы программы экологического воспитания дошкольников /Н. Кондратьева .-СПб: Мозаика-Синтез, 1992-153с.
9. Кондратьева Н.Н. Экологическое воспитание дошкольников: проблема и некоторые подходы к её решению/Н. Кондратьева .-СПб: Мозаика-Синтез, 1992-265с.
10. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников/ С. Николаева -М.: Просвещение-1999. 187с.
11. Николаева С.Н. Формирование начал экологической культуры// Дошкольное воспитание-1997 №7-с.58-60.
12. Николаева С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве/С. Николаева .-М.: Педагогика,2005-256с.
13. Николаева С.Н. Юный эколог: программа и условия её реализации в детском саду/ Николаева С.Н. -М.: Мозаика-Синтез, 1999-187с.
14. Рыжова Н. Наш дом-природа Программа экологического воспитания дошкольников// Дошкольное воспитание-1998№6-с.26-34
- 15 Рыжова Н. Стратегии экологического образования в Российской Федерации//Дошкольное образование - 1998. №7-с.18-20
16. Савенков А.И. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании//Дошкольное воспитание. 2005 - №12-с.6-11
- 17 Савенков А.И. Теоретические, эмперические и фантастические исследования в домашнем обучении//Исследовательская работа школьников.-2002. №2.-с.73-78

Правовое воспитание старших дошкольников

Бунегина Валентина Александровна

МБДОУ "ЦРР - детский сад №
16", г. Саров

Ключевые слова:

право, охрана, условия, закон, конвенция

Положение детей в России в начале 21 века вызывает большую тревогу. Растут беспризорность, наркомания, насилие. Увеличилось количество детей, оставшихся без родительского присмотра.

Права детей сегодня- это «модная» тема.

Сегодняшние дети - это будущее страны. Каким станет будущее детей и государства зависит от многих причин. Несомненно, одно: благополучие граждан России возможно только в цивилизованном правовом государстве.

Сейчас в нашем обществе значительно возрастает роль правового образования граждан, обусловленная – среди многих причин – общественные отношения, поведение людей.

Они определяют, что «можно», а что «нельзя», каким образом надо поступать в той или иной ситуации

Цель: Познакомить с опытом работы по правовому воспитанию старших дошкольников.

Правовому воспитанию дошкольников стали уделять большое внимание, так как дошкольное детство - наиболее благоприятный период для становления личности ребенка. Для формирования у детей элементарных представлений о своих правах и свободах, развития уважения и терпимости к другим людям и их права, важно не только давать знания, но и создавать условия их практического применения. Уголок по правовому воспитанию, может включать в себя следующее:

- д /и «Цветок счастья»;
- д /и «Мои права»;
- правовые сказки;
- игру на основе кругов Луллия «Права в сказках»;
- картотека игр по правовому воспитанию;
- картотека стихов;
- аудиозапись р.н.с.
- работы детей.

То есть эту работу нельзя сводить к простому заучиванию статей документа и отдельных прав человека.

В детях нужно воспитывать уверенность в себе, самоуважение и уважение к другим.

Полнота самоощущения и толерантность – вот основа правового воспитания дошкольников.

Следующим этапом моей работы, был подбор и изучение соответствующей литературы к данной теме, разработка тематического плана

В процессе правового воспитания детей применялись разнообразные организационные формы и методы работы:

Организованные занятия, беседы, чтение и обсуждение сказок, коммуникативные игры,

сюжетно–ролевые игры, отгадывание загадок, разучивание различных стихов, обсуждение пословиц, придумывание творческих рассказов, рисование, лепка и аппликация на различные темы. Изготовление совместно с детьми «Права детей в схемах».

Все формы работы с детьми включали в себя - игровое обучение, проблемное, личностно – ориентированный подход.

Параллельно проводилась и работа с родителями– это сложная и важная часть деятельности педагога, включающая повышение уровня правовых знаний, умений, навыков родителей; формирование гуманного отношения к ребенку; обеспечение защиты прав, помощь педагогов родителям в семейном воспитании для создания необходимых условий правильного воспитания детей; взаимодействие воспитателей и родителей в процессе развития детей.

Родителям давались рекомендации на дом.

Папки – передвижки («Конвенция прав ребенка в стихах и картинках», «Искусство быть родителями и др.)

Таким образом, обобщая вышесказанное, отмечаю, что проблема изучения прав ребенка остается достаточно актуальной в современном образовании и требует особого внимания и изучения.

Работая по программе с детьми разного возраста, мы понимаем, что детям это интересно, они научились относить свои поступки и поступки других людей к хорошим или плохим, усвоили оценки поступков, которые дают взрослые, и сами начали правильно оценивать их и правильно поступать, научились разрешать конфликтные ситуации нормативными способами, учитывая позиции, желания, потребности других людей; формирует у детей нравственные личностные качества: активность; инициативность, самостоятельность; способность свободно осуществлять выбор, принимать решения, позволит сформировать гражданские навыки: индивидуальность суждений, открытость к диалогу, толерантность.

Детям важно давать не только знания, но и создавать условия для их практического применения. С этой целью необходимо организовать поисковую деятельность (работа по разрешению ситуаций, создать условия для продуктивной деятельности (изготовление альбомов) Правовое воспитание детей предполагается сделать постоянным, системным с постоянным вовлечением новых общественных объединений, заинтересованных учреждений и лиц, изучение новинок методической литературы, пополнение развивающей среды и методического обеспечения, встреч с ведущими специалистами, сотрудниками и ветеранами правоохранительных органов и расширением этой деятельности.

Список литературы:

1. *Богданова С.А.* 2007. «Твои права». Программа правового воспитания детей в подготовительной группе // Дошкольная педагогика. - №6. - С.15-20.
2. *Борисова О.* 2002 . Правовое образование дошкольников // Ребенок в детском саду. - №4. - С. 77-79.
3. *Голицына Н.С.* 2006. Как защитить детей? Права ребенка// «Ознакомление старших дошкольников с Конвенцией о правах ребенка» //Под ред. Л.Д. Огневой. – М.: «Издательство Скрипторий 2003»- С.87 – 95 .
4. *Давыдова О.И.* 2008. Родителям и детям о правах ребенка//«Беседы об ответственности и правах ребенка» // Вялкова С.М. – М.: ТЦ Сфера.- С. 55-67.
5. *Калинина Л.В.* 2008. Изучаем права вместе с любимыми персонажами // Ребенок в детском саду. - №3. – С. 44-45.
6. *Сапогов В.М.* 2008. Теоретические и практические аспекты формирования правового

сознания дошкольников // Дошкольная педагогика.- №7.- С. 46-48.

7. *Молвинских О.* Правовое воспитание дошкольников, опыт работы.
<http://dou459.forchel.ru/pravo.htm>. 20.11.2015.

Декомпозиция учебного действия как способ повышения качества технологизации процесса обучения детей младшего возраста

Бураков Николай Борисович

ИП Гурьева, г. Тула

Ключевые слова:

учебный процесс, учебная задача, педагогическая технология, технологизация, декомпозиция, сложное учебное действие, простое учебное действие

Аннотация.

Основным признаком педагогической технологии является гарантированное достижение запланированных результатов обучения [1]. Во многих педагогических системах результативность обучения предлагается повышать при помощи разбиения учебной задачи на учебные действия. Способ разбиения учебной задачи на учебные действия – это необходимое условие для процесса технологизации, но недостаточное для достижения гарантированного запланированного результата обучения. Не все дети могут выполнить то или иное учебное действие, и соответственно, не достигают результатов в учебном процессе. Степень гарантированности достижения запланированных результатов каждым ребенком, вне зависимости от уровня развития и индивидуальных особенностей, является показателем качества технологии. По нашему мнению, способом повышения качества педагогической технологии является не столько разбиение учебной задачи на учебные действия, сколько более детальное рассмотрение этих учебных действий и их дальнейшая декомпозиция. То есть мы предлагаем рассматривать каждое учебное действие с позиции простоты или сложности выполнения для ребенка и разбивать сложные учебные действия на ряд простых последовательных действий. Критерий простоты учебного действия следующий: ребенок может его выполнить, приложив определенные усилия. За счет таких простых учебных действий автоматически повышается эффективность процесса обучения, так как ребенок гарантированно достигает запланированных технологией результатов.

Цель работы: разработать алгоритм декомпозиции (разбиения) сложного учебного действия на ряд последовательных простых учебных действий.

Для повышения качества технологизации процесса обучения необходимо строить занятие так, чтобы каждый ребенок встречался с оптимальной для себя трудностью учебного действия. Если для ребенка учебное действие трудно, но выполнимо, то это действие можно назвать простым развивающим действием. Оно является для ребенка развивающей трудностью и находится в зоне развивающего дискомфорта. Если для ребенка учебное действие легко выполнимо, то это действие можно назвать простым разрушающим учебным действием. Оно находится в зоне разрушающего комфорта. Если же для ребенка учебное действие трудно и невыполнимо, то это действие можно назвать сложным. Оно является для ребенка разрушающей трудностью и находится в зоне разрушающего дискомфорта.

Сложное учебное действие следует разбить на простые учебные действия в процессе экстерииоризации по алгоритму [2].

Алгоритм декомпозиции сложного учебного действия (СУД).

1 шаг. Определить учебное действие как сложное, потенциально состоящее из простых учебных действий, в том случае, если ребенок не может выполнить данное действие, даже прилагая определенные усилия.

2 шаг. Рассмотреть сложное учебное действие методом рефлексивного наблюдения:

- с помощью графического отображения в виде схем, таблиц, графиков, диаграмм;

- используя законосообразность (процессы памяти: восприятие, узнавание, воспроизведение) [3,4]; теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [5];

- учитывая индивидуальные психофизиологические особенности ребенка [6,7].

Главная задача рефлексивного наблюдения – осуществить процесс декомпозиции сложного учебного действия (СУД), то есть вычленив в нем разнородные простые действия (ПУД), определить их количество и взаимосвязи, а также порядок выполнения для достижения гарантированного запланированного результата.

3 шаг. Дать название каждому простому учебному действию.

4 шаг. Разработать к каждому простому учебному действию (ПУД) систему учебно-игровых развивающих упражнений.

На основании результатов практического применения алгоритма декомпозиции СУД за 15 лет лабораторией перспективных разработок при Детском клубе Буракова были разработаны обучающие технологии и дидактический материал по обучению чтению, счету, а также технологии «Бэби-курс», английского языка, развития познавательных процессов, технологии для школьников (развитие техники чтения, природная грамотность, математика). «Система Н. Б. Буракова устроена таким образом, что дает возможность педагогу, ведущему занятия, а во многих случаях и родителю, работающему по этим материалам, пошагово дозировать трудность в соответствии с реальным уровнем детей, с той конкретной образовательной ситуацией, которая у них сложилась здесь и сейчас» [8].

Преимуществами способа декомпозиции СУД являются:

1. Универсальность. Позволяет решать любые задачи учебного процесса в любой учебной дисциплине;
2. Позволяет повысить степень гарантированности запланированного результата обучения;
3. Позволяет реализовать индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении детей младшего возраста;
4. Доступность овладения способом декомпозиции СУД.
5. Увеличение скорости освоения учебного материала. Ребенок не просто достигает запланированного результата, но делает это в максимально короткие сроки, так как не тратит время на попытки сделать сложное учебное действие, то есть преодолеть непреодолимую трудность.
6. Высокая мотивация детей, достигаемая за счет того, что они постоянно находятся в зоне развивающего дискомфорта, переживают на занятии ситуацию успеха, так как могут выполнить простое учебное действие.

В результате мы пришли к следующим выводам:

1. Декомпозиция СУД на ПУД позволяет повысить степень гарантированности запланированного результата в педагогических технологиях.
2. Практическая реализация данного способа позволила технологизировать учебный процесс на базе сети Детских клубов Буракова и других детских развивающих центров в России.
3. Данный способ может быть использован педагогами и методистами для повышения качества учебного процесса в дошкольных и школьных образовательных учреждениях.

Список литературы:

1. Чошанов М.А., 1996. Что такое педагогическая технология? // «Школьные технологии». №3. Стр. 8-13.
2. Олешкевич В.И. 2002. История психотехники: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. Стр. 36-89.
3. Зинченко Т.П. 2000. Когнитивная и прикладная психология. М. Стр. 27-35.
4. Рубинштейн С.Л. 2000. Основы общей психологии. СПб. Стр. 15-37.

5. *Гальперин П.Я.* 1966. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — Исследования мышления в советской психологии. М. Стр. 8-29.
6. *Сиротюк А.Л.* 2001. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М. Стр. 46-58.
7. *Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М.* 2000. Психофизиология ребенка: Психологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. Стр. 39-57.
8. Психолого-педагогическое заключение: *Юркевич В.С.* 2010. О системе Н.Б. Буракова: Проф. пед. наук. М.

Детский сад и семья-единое образовательное пространство

Василенко Наталья Геннадьевна

Муниципальное бюджетное
дошкольное образовательное
учреждение детский сад
комбинированного вида
«Журавушка»

Ключевые слова:

педагогическое сопровождение, педагогического образования родителей, проблемы семейного воспитания

Введение.

В статье рассматриваются различные подходы эффективного воздействия семейного воспитания на дошкольников. Актуальность данной темы позволила определить проблему исследования, которая заключается в противоречии между необходимостью воспитания всесторонне развитой личности ребёнка, соответствующей уровню развития современного общества и низкой педагогической культурой родителей. Главным условием выступает повышение педагогической культуры родителей, а также осуществление педагогического сопровождения семьи и получение высокой результативности в совместной работе специалистов ДОО (воспитателей, психолога, логопеда) и родителей, где каждый участник занимает активную, заинтересованную позицию. Происходит процесс утверждения личности в значимой для общества деятельности. Участник исследования из субъекта воспитания переходит в субъект социального действия: проходит процесс формирования установок «Я и моя семья», «Я и мой город», «Я – Россиянин».

Консолидируются усилия педагога, воспитанника, родителя, сотрудников социальных институтов города.

Цель исследования: формирование искажённых представлений о смысле человеческой жизни, истинных ценностей у молодого поколения воспитывающих взрослых и, как следствие, трудности в воспитании у подрастающего поколения духовно-нравственных жизненных ориентиров, в том числе патриотизма и гражданственности.

Материалы и методы: данное исследование проходило в течение трёх лет в условиях детского сада с детьми пятого года жизни. Намеченные мною мероприятия отражены в годовом перспективном планировании для детей среднего дошкольного возраста, в годовом плане МБДОУ, в основной общеобразовательной программе МБДОУ.

Совместная деятельность взрослых и детей.

- Экскурсии настоящие (в краеведческий музей, к памятникам, и другим социально значимым объектам города) и воображаемые.
- Викторины
- Путешествия.
- Игры.
- Беседы.
- Выставки.
- Просмотр видеофильмов.

- Рассматривание фотоальбомов, иллюстраций.
- Чтение художественной литературы.

Тематический план работы по нравственно-патриотическому воспитанию детей средней группы

С педагогами:

- Консультация «Проектный метод в работе педагогов ДОУ»,
- Консультация «Развитие эмоциональной сферы детей как важнейшего компонента творчества».
- Заседание творческой группы.
- Педагогическая викторина: «Знакомство с городом, в котором я живу».
- Открытые занятия.
- Самообразование.
- Обмен опытом.
- Работа в СМИ.

С родителями:

- Организация клуба молодой семьи «Школа для родителей»
- Привлечение родителей к организации конкурсов, маршрутов выходного дня (в театр, музей, библиотеку и пр.), семейных прогулок, экскурсий, к участию в детской исследовательской и проектной деятельности.
- Знакомство родителей с достижениями общественного воспитания в детском саду через организацию выставок, родительских собраний, открытых занятий, информационный стенд «Для вас, родители».
- Создание книги «Семейная летопись».
- Беседы «За круглым столом».
- Участие в детской исследовательской и проектной деятельности.
- Организация выставок детского творчества (фотоальбомы, фотогазеты «Мой город-Лянтор», «Река Пим», изобразительная деятельность - рисунки, поделки из природного материала).
- Выставка «Сделаем наш город чище» (совместно с родителями).

Практический опыт работы показал, что данная система работы с детьми дошкольного возраста эффективна. Для выявления уровня практической значимости использования проекта был проведен сравнительный анализ результатов мониторинга на начало и конец учебного года. По представленным результатам мы видим повышение уровня знаний и представлений детей о родном городе, символике, истории народной культуры и традиций, о составе семьи, родственниках и взаимоотношениях, распределении семейных обязанностей, семейных традициях; об обществе, его культурных ценностях; о государстве и принадлежности к нему; о мире.

Результаты исследования:

Результатом, т.е. продуктом данной работы является комплекс мероприятий, эффективных методов и приемов, направленных на нравственно-патриотическое воспитание детей среднего дошкольного возраста.

- расширены представления детей об истории, социальной жизни, объектах, о выдающихся людях нашего города, флоре и фауне родного края;
- воспитанники испытывают чувство гордости за свою малую Родину;
- у детей сформирована толерантность по отношению к разным народам Севера;
- повышен уровень исследовательских умений и навыков, выявлены наиболее действенные методы и формы работы с детьми по краеведению,
- обобщен опыт педагогов по нравственно – патриотическому воспитанию дошкольников;
- создана система нравственно – патриотического воспитания детей в МБДОУ, основанная на учете возможностей, потребностей, объединений усилий всех участников педагогического процесса;
- приобретены социальные навыки общения детей с работниками культуры, поведения в общественных местах (музеи, выставочные залы, библиотеки).
- дети и родители активно проявляют свои гражданские чувства в общественном труде, городских акциях, в социальных проектах.

Информация о педагогическом опыте распространилась через

- мастер-класс на курсах повышения квалификации «Современные технологии развития творчества дошкольников», НГГУ, г.Нижневартовск, 2012г.
- на городских и районных семинарах: «Проблема привлечения родителей к воспитательно-образовательному процессу МБДОУ» (ноябрь, 2013), «Нравственно-патриотическое воспитание детей» (январь, 2016),
- на региональном и всероссийском уровне.
- региональном конкурсе методических работ «Интерактивные формы сотрудничества с родителями» (Диплом участника конкурса и свидетельство о публикации, 2015 год)

Список литературы:

1. *Гайсина Г.И.* Работа с родителями как важнейшее направление педагогической деятельности. // Учитель Башкортостана. 2010г. №6
2. *Кудрявцев В.Т.* О деятельности института дошкольного образования и семейного воспитания.
3. *Петренко В.О.* Детский сад и семья-единое образовательное пространство.

Родительские роли и приемы воспитания как индикаторы эмоционально-личностного благополучия дошкольника

Васильева Елена Николаевна

НИУ "Высшая школа экономики", г. Нижний Новгород

Ключевые слова:

родительские роли, приемы воспитания, самооценка, тревожность, дошкольник

Введение

В данной статье предлагаются результаты части комплексного исследования ролевой структуры детско-родительских отношений. Семья - это особая социальная группа, в которой существуют определенные нормы и правила поведения ее членов, своя иерархия семейных ролей. Кроме того, являясь клеточкой социальной структуры общества, семья выступает регулятором отношений между людьми. Существующие в обществе социальные нормы и культурные образцы задают определенные эталоны представлений о том, каким должен быть муж или жена, отец или мать по отношению к детям [1], а также какие меры воспитательного воздействия на ребенка могут быть использованы родителями. Психологический климат и особенности воспитания в семье играют решающую роль в формировании личности ребенка. Более того, отношения в семье между родителями, родителями и детьми продолжают оказывать свое влияние, как на протяжении детства, так и в дальнейшей взрослой жизни субъекта. Содержательная и эмоциональная сторона этих отношений, их формы, функции могут меняться, однако их значимость остается постоянно высокой, даже для зрелой личности. Детско-родительские отношения входят в одну из подсистем семьи и, также как и семья в целом, имеют свою ролевую структуру. Феномен взаимозависимости семейных отношений позволяет составить их характеристику, изучая роли, выполняемые в семье ребенком. Многие зарубежные и отечественные авторы называют и описывают «детские роли» и последствия их «проигрывания» [2,7,8,9]. Что же касается родительских ролей, то, на наш взгляд, они недостаточно изучены и описаны, поскольку в своих исследованиях детско-родительского взаимодействия большинство авторов рассматривают, прежде всего, такие аспекты как: стили воспитания, поведения; типы родительского отношения, родительские позиции, родительские установки, директивы и т.д. [5,6,10,11]. Нам представляется важным рассмотреть именно ролевой аспект детско-родительских отношений, в данном случае, вопрос о том, какие приемы воспитания и родительские роли, используемые отцом и матерью в отношении своих детей, положительно или отрицательно влияют на актуальное состояние и дальнейшее эмоционально-личностное развитие ребенка.

Цель исследования

Выявление взаимосвязи семейных родительских ролей и приемов родительского воспитания с уровнем самооценки и уровнем тревожности старшего дошкольника.

Организация исследования

Исследование проходило в два этапа: • на первом этапе проводилась диагностическая работа с дошкольниками, оценка их уровня тревожности и самооценки; • на втором этапе определялись доминирующие приемы воспитания, используемые взрослыми и иерархия родительских ролей, выполняемых отцом/матерью по отношению к собственному ребенку. В исследовании принимали участие 171 человек: 57 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет), посещающие МДОУ г. Н. Новгорода, а также их родители (отцы и матери) в количестве 114 человек, в возрасте 25-35 лет.

Методы исследования.

В качестве диагностического инструментария нами были выбраны следующие методики: авторская методика «Социальные семейные роли» (вариант «Родительские роли») Васильевой Е.Н., Орлова А.В. [3,4], методика «Приемы воспитания» (А.В. Орлов), методика определения самооценки «Лесенка» В.Г. Щур, проективный тест детской тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). Анализ данных проводился с использованием программы SPSS 21.0 и включал в себя методы описательной статистики и корреляционный анализ.

Результаты.

Анализ взаимосвязи тревожности и самооценки дошкольников с особенностями родительского отношения показал, что существует положительная корреляционная зависимость между уровнем тревожности и такими приемами родительского воспитания матери как «Авторитет» и «Свобода». Таким образом, если мать ориентирована в воспитании своего ребенка на авторитарное воспитание или предоставление ему «полной свободы», то уровень его тревожности повышается.

Между показателем самооценки и таким приемом воспитания отца, как «Положительное принятие» также существует положительная взаимосвязь: чем чаще отец ориентирован в воспитании ребенка на положительные эмоции и любовь, тем выше будет уровень самооценки дошкольника.

После того как была выстроена иерархия родительских ролей взрослых, выполняемых ими по отношению к своему ребенку, мы выявили взаимосвязи между уровнем тревожности дошкольника и родительскими ролями матери «Советчик», «Утешитель» и «Эстет» и ролью отца «Объединитель». Частое использование данных ролей матерью/отцом приводит к повышению уровня тревожности старшего дошкольника. Отрицательная корреляционная зависимость выявлена по следующим ролям: чем чаще мать «играет» роли «Вдохновителя» или «Защитника», а отец – роль «Опекуна», тем ниже уровень тревожности их ребенка. Выявление влияния родительских ролей на уровень самооценки дошкольников показал, что родительские роли матери не влияют на самооценку ребенка. Отцовские роли «Воспитатель», «Опекун» и «Учитель» повышают положительную самооценку, а роли «Помощник», «Собеседник» и «Советчик», напротив, способствуют понижению уровня самопрятия ребенка. Для оптимизации детско-родительских отношений автором предлагается схема родительского тренинга как форма работы педагога или психолога с семьей.

Заключение.

Поскольку были получены достоверные показатели взаимосвязи приемов воспитания и родительских ролей с уровнем самооценки и тревожности дошкольника, можно рекомендовать авторские методики «Социальные семейные роли» и «Приемы воспитания» для диагностики эмоционально-личностного благополучия ребенка, осуществляемой в рамках психологической службы в ДОУ.

Кроме того, автору представляется необходимым продолжение исследования в следующих направлениях: изучение ролевой структуры детско-родительских отношений в разных

возрастах; выявление специфики иерархии родительских ролей в семьях, имеющих «особых» детей (детей с ограниченными возможностями, особенностями поведения, приемных детей, детей, находящихся под опекой и т.д.), а также изучение взаимосвязи выбора приемов воспитания и родительских ролей с индивидуально-личностными особенностями самого родителя.

Список литературы:

1. Абраменкова В.В. 2000. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства: Дис. докт. психол. наук. М.
2. Берн Э. 1992. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений; люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы. СПб.
3. Васильева Е.Н. 2013. Научно-методические подходы к оценке ролевой структуры семьи // Нижегородское образование. № 3. С. 85–91.
4. Васильева Е.Н., Орлов А.В. 2013. Ролевая структура детско-родительского взаимодействия как составляющая психологической готовности к родительству // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. № 4. URL: <http://www.es.rae.ru/bulletinpp/205-911>.
5. Евсеева А.Н. 2000. Психологический климат семейного общения как фактор развития Я-концепции ребенка: Дис. канд. психол. наук. Н. Новгород.
6. Смирнова Е.О., Быкова М.В. 2003. Структура родительского отношения и его динамика в онтогенезе ребенка / Родители и дети: Психология взаимоотношений / Под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой. М.
7. Спиваковская А.С. 1986. Как быть родителями: о психологии родительской любви. М.
8. Фурманов И.А., Аладьин А.А, Фурманова Н.В. 1999. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства. Минск.
9. Хоментаскас Г.Т. 1989. Семья глазами ребенка. М.
10. Brody S. 1956. Patterns of mothering / S. Brody. N.Y.
11. Stevenson-Hinde J., Simpson M. 1981. Mothers Characteristics, interactions and infants characteristics // Child Development. Vol. 52.

Влияние социальных эмоций на характер общения дошкольников со сверстниками

Васягина Наталия Николаевна

Уральский государственный
педагогический университет, г.
Екатеринбург

Ключевые слова:

социальные эмоции, эмотивность, характер общения со сверстниками, социализация, личностное развитие дошкольника.

Усиливающийся сегодня интерес к индивидуальности ребенка, развитию его активной, социально-ориентированной позиции, обуславливает необходимость обоснования психологических факторов, задающих соответствующий требованиям времени вектор личностного развития дошкольника. В настоящей работе мы исходим из убежденности в том, что развитие социально-активной и социализированной личности невозможно без учета особенностей эмоциональной сферы, и в первую очередь социальных эмоций. Эмоциональные переживания играют важную роль в жизни ребенка. С одной стороны, от того как ребенок чувствует себя в коллективе взрослых и сверстников во многом зависит психическое здоровье, что может в дальнейшем отразиться на его жизни в целом. С другой – социальные эмоции оказывают значительное влияние на процесс формирования мотивов и ценностных ориентаций личности и, являясь одной из доминант «Я-концепции», регулируют отношение ребенка к внешнему миру, характер его общения со взрослыми и сверстниками, направляя и корректируя этот процесс. Будучи одним из важнейших регуляторов поведения, социальные эмоции направляют процесс социализации и аккультурации детей, помогают их вхождению в мир взрослых. Особенно важное значение имеет исследование роли социальных эмоций в развитии общения у детей дошкольного возраста, так как индивидуальный стиль общения начинает складываться именно в этот период, а трудности и отклонения в развитии мотивации общения, возникающие в раннем и дошкольном возрасте, практически не корректируются в дальнейшем в отличие от нарушений когнитивных и поведенческих компонентов общения. Целью настоящего исследования явилось изучение влияния социальных эмоций на характер общения дошкольников со сверстниками. Эмпирическое исследование осуществлялась в два этапа. На первом этапе были изучены индивидуальные особенности эмоциональной сферы дошкольников, выявлены связи между уровнем развития социальных эмоций и отдельными параметрами базовых эмоций, изучена связь социальных и базовых эмоций с характером общения (стиль общения, статусная позиция в группе) дошкольников со сверстниками. Второй этап был реализован в виде формирующего эксперимента. Формирующий эксперимент был направлен на развитие у дошкольников социальных эмоций, путем включения детей в систему заданных взрослыми эмоциональных эталонов. При формировании содержательной стороны эмоциональных эталонов мы использовали игры на основе литературных произведений и составленных нами сказок, в процессе которых дети совместно со взрослыми анализировали внешние особенности и личностные качества героев. Для формирования отношения дошкольников к полученным знаниям, мы включали дошкольников в продуктивную творческую деятельность (рисование, режиссерские игры, модификация методики Л.С.Венгера “Две игрушки”). Подводя итоги проведенного исследования, можно констатировать, в основе социально-ориентированной позиции дошкольника, определяющей характер его общения является формирование у детей социальных эмоций, которые опосредуют отношения с обществом, определяя таким образом процесс вхождения ребенка в социум, в том числе и группу сверстников. Полученные с работе материалы показали, что в развитии социальных эмоций в дошкольном возрасте можно выделить четыре уровня, причем наиболее распространенным является уровень, характеризующийся наличием у детей определенных знаний о нормах, ценностях, идеалах, оценках, принятых в обществе, но недостаточно сформированным эмоциональным отношением к ним. Таким образом эти знания не являются реально действующими мотивами их поведения. На развитие социальных эмоций в дошкольном возрасте большое влияние оказывает эмотивность детей. Высокого уровня в развитии социальных эмоций, чаще других, достигают дети, имеющие низкий порог эмоциональной

реакции. Форма и направленность эмоций не оказывают такого прямого влияния, так как при определенных индивидуальных качествах (высокий интеллект, рефлексивность, доброжелательное отношение к окружающим и т.д.) закрытая форма не только не препятствует, но и способствует развитию социальных эмоций. Статусное место дошкольников в группе сверстников определяется в первую очередь эмотивностью детей. При этом на передний план выдвигаются такие её характеристики как низкий порог, открытая форма и высокий уровень эмпатии. Умение сопереживать, сочувствовать, понимать переживания сверстника, также как умение заразить сверстников своим эмоциональным состоянием, вызвать к себе положительную ответную эмоцию, являются наиболее значимыми для детей дошкольного возраста при их социометрическом выборе. Влияние индивидуальных психологических особенностей на статус определяется позицией ребёнка по отношению к сверстнику, а также его поведением в конфликтной ситуации. Лидирующее положение занимают дети с адекватной, высокой самооценкой, стремлением к доминированию, отсутствием фиксации на препятствиях и умением разрешать возникающие конфликты в социально дозволенных рамках. В дошкольном возрасте намечается тенденция к ориентации при социометрическом выборе, на социально значимые ценности, оценки. Высокое статусное место начинают занимать не только эмоционально привлекательные дети, но и дети, овладевшие социальными эмоциональными эталонами, вследствие чего их поведение отличается нормативностью и направленностью на контакт с окружающими. Характер общения дошкольников со сверстниками зависит в первую очередь от уровня развития у них социальных эмоций. Все дети с высоким уровнем социальных эмоций не только занимают высокое статусное место в группе, но и имеют адекватный стиль общения с ровесниками. При этом на передний план выдвигается содержательная сторона социального эталона, которая лежит в основе развития навыков социального общения, а также активности при взаимодействии с ровесниками и позитивного отношения к ним. Низкий уровень развития социальных эмоций препятствует развитию и нормализации общения, приводит к активному отторжению ребенка сверстниками. Влияние индивидуальных психологических особенностей на характер общения дошкольников со сверстниками заключается прежде всего в том, что они определяют степень активности во взаимоотношениях со сверстниками и умение находить выход из конфликтных ситуаций. При этом наиболее благоприятным оказывается сочетание высокой самооценки, стремления к доминированию и адекватности. Менее других факторов, на характер общения со сверстниками, оказывает влияние эмотивность детей, которая оказывает влияние на статусное место ребёнка в группе детского сада, определяет позитивное отношение к общению с ровесниками, но не лежит в основе развития социальных навыков общения. Предложенная нами методика формирования у дошкольников социальных эмоций путем включения ребёнка в систему заданных взрослыми эмоциональных эталонов, среди которых ведущее место занимают правила и нормы поведения, оценочные категории оказала значительное влияние на повышение уровня развития социальных эмоций у детей. Полученные в формирующем эксперименте данные показали, что специально организованное обучение, направленное на формирование у детей социальных эмоциональных эталонов, оказывает влияние и на их характер общения со сверстниками. Овладев социальными нормами и правилами поведения, дошкольники приобретают навыки социального общения, становятся активными членами своей группы, что превращает процесс их социализации в сознательно мотивируемую деятельность.

Список литературы:

Васягина Н.Н. 1997. Роль эмоций в формировании индивидуального стиля общения дошкольников со сверстниками: Автореф. дис.... канд.. психол. наук. / Москва.

Васягина Н.Н. 2011. Обучение дошкольников социальным эмоциональным эталонам // Актуальные проблемы психологии личности : сб. науч. трудов / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург. С 18 -24.

1. *Васягина Н.Н.* 2009. Влияние индивидуальных особенностей на эмоциональную сферу личности // Оптимизация образовательного процесса в дошкольных учреждениях: сб. науч. тр. / ШГПИ – Шадринск. С 112- 119.

2. *Выготский Л.С.* 1984. Педология // Собр. соч. : в 6 т. / под ред. В. В. Давыдова. Москва. Т. 4. С. 111-187.

3. Кошелева А., В. Перегуда, О. Шаграева. 2003г. Эмоциональное развитие дошкольников. Москва, 176.

Познавательное и социальное развитие дошкольников в контексте готовности к школе

Веракса А.Н., факультет психологии МГУ имени М.В.Ломоносова
Алмазова О.В., факультет психологии МГУ имени М.В.Ломоносова
Мартыненко М.Н., факультет психологии МГУ имени М.В.Ломоносова
Якупова В.А., факультет психологии МГУ имени М.В.Ломоносова

Различные авторы включают в понятие готовности к школе большое количество взаимосвязанных факторов. Так, Н.И. Вьюнова выделяет психомоторную, интеллектуальную, эмоционально-волевую, личностную, социально-психологическую готовность к школе (Вьюнова, 2005). Д.Б. Эльконин выводит предпосылки, необходимые для школьного обучения, из новообразований дошкольного возраста: произвольность поведения на основе прогноза его последствий, обобщение переживаний, полимотивированность поведения (Эльконин, 2005).

Целью исследования является изучение предикторов успешной адаптации к первому классу среди детей дошкольного возраста. На данный момент получены результаты первого этапа исследования – диагностики уровня развития произвольности, познавательного и социального развития дошкольников.

Выборка. В исследовании приняли участие 81 воспитанник старших групп детских садов города Москва (47 мальчиков (58%) и 34 девочки (42%)). Средний возраст девочек 69,2 месяца, мальчиков - 70,7 месяцев.

Методики. В исследовании использованы субтесты диагностического комплекса NEPSY (Korkman et. al, 2007), методика «Понимание эмоций» (ТЕС) (Pons et. al, 2006) и методика DCCS (Zelazo, 2006), направленные на оценку социального и эмоционального, интеллектуального развития дошкольников, развития регуляторных функций.

Результаты. Методом кластерного анализа были выявлены траектории развития в старшем дошкольном возрасте.

1 тип (38% выборки) характеризуется высоким уровнем интеллектуального развития, хорошо развитой памятью и высоким уровнем развития произвольности и когнитивной гибкостью.

2 тип (10% выборки) характеризуется высоким уровнем интеллектуального развития, хорошо развитой памятью, но слабой когнитивной гибкостью.

3 тип (28% выборки): характеризуется невысоким уровнем интеллектуального развития, слабо развитой памятью, но высоким уровнем развития произвольности и когнитивной гибкости.

4 тип (24% выборки): характеризуется невысоким уровнем интеллектуального развития, слабой памятью, средним уровнем развития произвольности и когнитивной гибкости.

На втором этапе исследования планируется проследить, какой тип развития способствует эффективной адаптации к первому классу.

На основании данных первого этапа исследования можно подвести следующие итоги:

1. Социальная ситуация развития детского дошкольного учреждения обеспечивает равномерный уровень развития социальных навыков, что проявляется в однородности результатов по трем методикам, оценивающим уровень социального и эмоционального развития дошкольников.

2. Развитие социального интеллекта обуславливается как уровнем развития произвольности, так и уровнем интеллектуального развития. Тогда как уровень развития эмоционального интеллекта связан только с интеллектуальными способностями.

3. Уровень развития произвольности однозначно не определяет успешность выполнения заданий. Развитие дошкольников может проходить по различным траекториям.

4. На данном этапе можно предположить, что первый из выделенных типов развития является оптимальным для успешного перехода к школьному обучению.

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 16-18-00073.

Литература

1. Berggren, N., & Derakshan, N. (2013). Attentional control deficits in trait anxiety: Why you see them and why you don't. *Biological Psychology*, 92(3), 440–446.
2. Boghi, A., Rasetti, R., Avidano, F., Manzone, C., Orsi, L., D'Agata, F., Caroppo, P., Bergui, M., Rocca, P., Pulvirenti, L., Bradac, G.B., Bogetto, F., Mutani, R., & Mortara, P. (2006). The effect of gender on planning: An fMRI study using the Tower of London task. *NeuroImage*, 33, 999-1010.
3. Cheie, L., Visu-Petra, L., & Miclea, M. (2010). The role of trait anxiety and cue salience on young children's prospective memory performance. *Psychology & Health*, 25(6), 137—376, DOI: 10.1080/08870446.2010.502762.
4. F. Pons, M-F Daniel, L.Lafortune, P-A Doudin, O. Albanese (eds. 2006), *Toward Emotional Competences*, Aalborg University Press, Aalborg (Denmark).
5. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation. 2007a.
6. Visu-Petra, L., Cheie, L., Benga, O., & Alloway, T. P. (2011). Individual differences in trait anxiety and executive functioning in young children. Symposium "Working memory and executive functioning: exploring individual differences and learning outcomes", The XV European Conference on Developmental Psychology, Bergen, Norway.
7. Zelazo P.D. (2006) The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. *Nat. Protocols* 1, pp. 297-301.
8. Божович Л.И. «Проблемы формирования личности: избранные психологические труды» Под редакцией Д. И. Фельдштейна Москва — Воронеж 1997. – 352с.
9. Вьюнова Н.И, Гайдар К.М., Темнова Л.В. «Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. Психолого-педагогические основы». – М.: Академический Проект, 2005. – 256с.
10. Гуткина Н.И. «Психологическая готовность к школе» - М.: Академический проект, 2000. – 3-е изд., перераб. и доп. - 184с.
11. Давыдов В.В. "Проблемы развивающего обучения», М.: Педагогика, 1986. – 240с.
12. Захарова Е.И. Курс лекций «Диагностика школьной готовности», 2011.
13. Карабанова О.А. «Возрастная психология: Конспект лекций». — М.: Айрис-пресс, 2005. — 240 с.

Репрезентация культурных ситуаций¹

Н.Е. Веракса

Л.С.Выготский подчеркивал, что ребенок есть существо социальное. Это означает, что он действует в условиях, которые создаются его социальным окружением. Поведение ребенка определяется субъективными и объективными факторами. Субъективные факторы характеризуются индивидуальными особенностями детей (потребностями, навыками, эмоциями и т.д.). Объективные факторы включают различные предметы, окружающие ребенка, и социальные ожидания, требования и правила. Объективные факторы образуют различные культурные ситуации. Важной особенностью культурной ситуации является то, что она связана не с субъектом, а с атрибутами окружающей обстановки.

Под культурной ситуацией мы понимаем материальные объекты, условия и обстоятельства, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия. Система культурных ситуаций может быть отделена от субъекта и выступает как система знаний или культура. Подчеркнем, что культурная ситуация объективна. Однако такие компоненты ситуации как правила, обращены к любому субъекту, оказавшемуся в ней, вынуждая его действовать определенным способом.

Введенное нами понятие культурной ситуации охватывает весьма широкий класс ситуаций. Они характеризуют взаимодействие людей друг с другом, взаимодействие человека с самим собой и взаимодействие человека с вещами. Нам представляется важным учитывать эти ситуации при изучении развития детей дошкольного возраста.

В соответствии с проделанным анализом всякая культурная ситуация включает в себя следующие структурные компоненты: материальные свойства (или признаки) ситуации и правила (или предписанные способы действия), т.е. идеальные свойства (в терминологии Э.В.Ильенкова). Материальные и идеальные свойства культурной ситуации представляют собой фактически ее внешние (видимые) и внутренние (скрытые) свойства. Эти свойства объективны.

Отнесение правил к атрибутам ситуации (т.е. к ее объективным сторонам, как например, к какой-либо вещи, входящей в ситуацию) раскрывает ее одну чрезвычайно важную особенность. Если посмотреть на культурную ситуацию, идя не от правила, а наоборот от вещи, то для того чтобы быть культурным человеком, нужно уметь видеть не только вещь саму по себе, но и знать те правила, которые ей предписаны, т.е. связаны с этой вещью в данной культуре. Таким образом, в культуре как системе объективных ситуаций всякая вещь

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №16-06-00241а.

теряет свою непосредственность: она становится не только вещью (и не столько вещью), но и предметом человеческой культуры.

Встречаясь с любой вещью, ребенок, так или иначе (адекватно или неадекватно) интерпретирует ее культурные свойства и в зависимости от этой интерпретации обращается с ней.

Главная структурная особенность любой культурной ситуации состоит в том, что всякий раз оказываясь в других зрительно-воспринимаемых натуральных обстоятельствах, ребенок обязан интерпретировать их с точки зрения тех правил, которые привязаны к этим обстоятельствам в культуре. Другими словами, любая объективная ситуация предполагает репрезентацию.

Анализ соотношения внешности ситуации и правила позволяет выделить три вида ситуаций: нормативные, неопределенные и изменяющиеся, каждый из которых требует своих форм репрезентации в детском сознании. Нормативная ситуация представляет собой стандартную ситуацию, которая хорошо известна ребенку. Такая ситуация имеет две составляющие: некоторый внешний признак, согласно которому одна ситуация отличается от другой (внешность), и правила действия, которые сложились и повторяются всякий раз, когда ребенок встречается с этим признаком. Особенность ситуации заключается в том, что как только ребенок встречается с внешним признаком, начинает действовать правило, определяющее поведение субъекта. Число подобных ситуаций велико. К ним относятся ситуации, связанные с режимными моментами, ситуации оперирования привычными предметами, а также перемещения в знакомом пространстве. Отличительной особенностью этих ситуаций является их устойчивость, стабильность, неизменность.

Ситуации неопределенности характеризуются тем, что в них внешность явлена, а правило поведения не определено. К таким ситуациям относятся новые для ребенка ситуации. В них ребенок сталкивается с незнакомыми свойствами.

Изменяющиеся ситуации представляют собой знакомые ребенку по своим внешним проявлениям процессы, в которые включен человек. Они характеризуются изменениями внешних свойств. Подобные ситуации связаны с природными явлениями, такими как смена времен года, суточные циклы или погодные изменения. Также они характеризуют состояние какого-либо объекта (растущее дерево, строящийся дом и т.п.). Если для нормативных ситуаций правило, а соответственно, и цель действия человека прямо связывается с внешним признаком, то для развивающихся ситуаций цель определяется с учетом произошедших изменений.

Исследования показывают, что у детей дошкольного возраста существует несколько форм репрезентации этих ситуаций.

Знаковая репрезентация характерна для нормативных ситуаций. Она представляет собой устойчивое самотождественное равенство в рамках формальных структур разнообразного содержания (Ж.Пиаже, 1969).

Символическая репрезентация возникает в ситуации неопределенности и характеризуется двойственной предметностью (Веракса, 2014).

Мы стали специально исследовать репрезентацию изменяющихся ситуаций.

Исследование: методы и результаты

На выборке 56 детей в возрасте 5-7 лет мы исследовали, могут ли дошкольники успешно реконструировать изменяющуюся ситуацию. Ребенку предлагался набор изображений, описывающий разные стадии развития ситуация. Нужно было восстановить последовательность. Оказалось, что многие дети реконструируют только часть последовательности.

Мы предположили, что трудности в решении этой задачи связаны с особенностями структуры изменяющихся ситуаций. Их структура не линейная, а диалектическая. Диалектическая структура выглядит так и описывает переход от состояния А к состоянию В, а затем к промежуточным состояниям АВ и ВА.

Наличие диалектической структуры предполагает, что дети могут оперировать отношениями противоположности. Для проверки этого умения мы использовали методику "Что может быть одновременно?" (черным и белым, тем же самым и другим и т.д.). Мы сравнили результаты детей по методике, где дети должны были выстроить последовательность (циклы), с результатами "Что может быть одновременно?". Корреляция оказалась очень высокой 0,87 ($p=0,01$). На основании полученных данных, мы сделали вывод: изменяющиеся ситуации предполагают особый вид репрезентации – диалектическую, основу которой составляют диалектические структурные отношения между ее состояниями.

Была обнаружена связь корреляции между сформированностью диалектических структур дошкольников и методиками теста NEPSY. В частности, оказалось, что в пределах $r=0,3 - 0,4$ существуют значимые связи для отдельных заданий методики по таким шкалам, как произвольность; память, социальный интеллект. В заключение отметим, что диалектическая репрезентация изменяющихся ситуаций является недостаточно изученной структурой.

Методика развития игровых умений родителей, воспитывающих детей раннего возраста

Верхотурова Юлия Анатольевна,
Галагузова Юлия Николаевна

Уральский государственный
педагогический университет, г.
Екатеринбург

Ключевые слова:

игровые умения, родители, дети раннего возраста, методика

Общеизвестно, что игра имеет высокую значимость в развитии личности ребенка. Она является не только ведущим видом деятельности дошкольников, но и естественной формой обучения детей. В тоже время, игра не возникает сама по себе, не изобретается ребенком. По мнению А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, Д.Б.Эльконина игровая деятельность задается взрослым, который учит ребенка играть, знакомит с общественно сложившимися способами игровых действий (Шарапова, 2013, с. 176). Игровая деятельность начинает активно развиваться в раннем возрасте и именно оттого, насколько сформировались ее основные элементы в данный период, будет зависеть успешность развития игры в будущем.

Ведущим субъектом образовательного процесса на этапе раннего возраста являются родители. Их грамотное поведение, ориентированное на интересы развивающейся личности ребенка, является основой будущего успеха. В тоже время, как указывают Е.В. Зворыгина, С.Л. Новосёлова, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, Е.О. Смирнова и др., взрослые не всегда владеют умениями, которые позволяют им организовать игровое взаимодействие с детьми. В связи с этим возникает противоречие между потребностью развития игровой деятельности детей в раннем возрасте и неготовностью значительного числа родителей к выполнению данной роли. Это определило цель исследования – разработать методику развития игровых умений родителей, воспитывающих детей раннего возраста.

Педагогические исследования последних десятилетий уделяют большое внимание изучению вопросов развития игровой позиции воспитателей (Н.П. Аникеева, В.О. Нотман, А.И. Тимонин и др.). Игровая позиция представляет собой сложное образование, важнейшим составляющим элементом которой является игровой опыт воспитателя, под которым понимается совокупность практически освоенных умений по оперированию элементами игры (Груздова, 2001, с. 4). О важности формирования игровых умений воспитателя поднимается вопрос в наиболее востребованном практиками методическом пособии Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой, в котором указывается, что воспитатель не может научить детей играть, если сам не владеет игровой «грамотой», игровой культурой» (Михайленко, 2000, с. 11).

На основе анализа понятий «умение», «педагогическое умение», а также изучения сущности игровой деятельности детей (Смирнова, 2010, с. 64) мы пришли к заключению, что под игровыми умениями родителей следует понимать совокупность основанных на теоретических знаниях способов действий, позволяющих родителям создавать мнимую (изображаемую) ситуацию и развивать ее совместно с детьми.

Осваивая игровую деятельность, ребенок раннего возраста постепенно усваивает условные действия с игрушками и предметами-заменителями, а также делает первые шаги по принятию ролевого поведения. Родитель при этом выполняет роль партнера-взрослого, который демонстрирует образцы действий с предметом-заменителем и создает условия для дальнейшего естественного развития детской игры. В связи с этим, в структуре игровых умений родителей, воспитывающих детей раннего возраста мы выделили следующие умения: предложить игру с учетом потребностей ребенка и ситуации, выбрать игрушки и предметы-заменители, принять роль и вести ролевое действие, строить ролевой диалог. Для оценки уровня развития игровых умений родителей (репродуктивного, продуктивного или творческого) были выбраны критерии и характеризующие их показатели.

В ходе наблюдения за взаимодействием родителей и детей в игровой комнате и при выполнении родителями заданий по инициированию игры мы установили, что 45% родителей демонстрируют репродуктивный уровень развития игровых умений, что проявляется в шаблонном воспроизведении заученных ранее игр, отказе от использования предметно-заместителей, нарушении позиции в отношении ребенка, однотипности и слабой эмоциональности ролевого диалога. Это может стать препятствием для развития игровой деятельности детей.

Для решения обозначенной проблемы нами была разработана методика развития игровых умений родителей, воспитывающих детей раннего возраста. В качестве теоретической основы методики выбран личностно-деятельностный подход, обосновывающий потребность развития личности родителей и детей в процессе активной творческой деятельности. Методика основана на принципах развития, системности и сотрудничества. В качестве ведущих средств работы с родителями были выбраны педагогическое просвещение и игра. Основные формы работы – игровой тренинг и игры-занятия. Методика реализуется в три этапа – имитационный (приобретение игровых умений родителями в ходе игровых тренингов), организационный (развитие игровых умений в ходе игр со своим ребенком) и творческий (совершенствование игровых умений родителей с привлечением в игру нескольких детей).

Методика была апробирована в 2014-2015 учебном году в группах раннего развития на базе Уральского центра дополнительного образования г. Екатеринбурга. В опытно-поисковой работе приняли участие 40 родителей, воспитывающих детей раннего возраста, преимущественно мамы. Сравнительный анализ результатов начального и итогового замеров показал положительную динамику уровня развития игровых умений родителей: 55% родителей достигли творческого уровня развития игровых умений, 45% – продуктивного.

Таким образом, развитие игровых умений родителей – важнейшее направление деятельности образовательных организаций. Игровые умения родителей, являясь неотъемлемым элементом игровой позиции взрослого, позволяют им оперировать основными элементами игры. Недостаточный уровень развития игровых умений родителей является препятствием для становления игры детей. Решить эту проблему позволяет методика развития игровых умений родителей, которая определяет средства, основные формы и этапы развития игровых умений родителей. Апробация методики на базе Уральского центра дополнительного образования подтвердила ее результативность, что дает возможность рекомендовать ее для внедрения в образовательные организации, работающие с семьей, в которой воспитывается ребенок раннего возраста.

Список литературы:

1. Груздова Е.В. 2001. Научно-педагогические основы развития игровой позиции воспитателя: Дис. канд. пед. наук. г. Архангельск.
2. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. 2000. Организация сюжетной игры в детском саду. Москва. 98 с.
3. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. 2010. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. № 3. С. 62–70.
4. Шарапова С.А. 2013. Игровая позиция воспитателя как условие развития сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте // Современные наукоемкие технологии. №7. С. 176-177. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=32195> (дата обращения: 26.02.2016).

Кто сегодня воспитывает детей дошкольного возраста?

Вершинина Надежда Александровна,
Хашчанская Мария Карловна

СПб АППО, г. Санкт-Петербург

Ключевые слова:

воспитание дошкольников, воспитывающие взрослые

Аннотация: Целью статьи является актуализация роли сотрудничества воспитывающих взрослых в дошкольном образовании. Дается определение понятия «воспитывающие взрослые». Сегодня в практике отечественной школы цели обучения доминируют над воспитательными. При этом в дошкольных образовательных учреждениях именно воспитание имеет приоритетное значение.

Формирование ключевых компетенций – это лишь одна из задач воспитания, подчиненных общей цели становления картины мира ребенка, основанной на системе ценностей, которая соответствует как запросу социума, так и его личностным интересам и реализуется в ходе приобщения детей к культурному наследию. Использовать новые возможности человек будет в соответствии с системой ценностей, которая формируется в процессе воспитания.

Опрос, педагогов и родителей, показал, что на вопрос «На кого возлагается основная ответственность в воспитании детей?» Респонденты дали такие ответы:

Таблица 1

Варианты ответов	Педагоги (% от 14 чел.)	Родители (% от 94 чел.)
детский сад помогает семье	71	58
семья и детский сад несут равную ответственность	29	30
семья помогает детскому саду		10
не ответили		1

Исторически образование осуществлялось в процессе взаимодействия в сложившейся системе социальных институтов воспитания и культуры [5,6,7]. К ним относятся семья, школа, церковь, театр, музей, библиотека, СМИ, Интернет. По мнению Л.М. Ванюшкиной, в ходе истории совокупность социокультурных институтов представляла собой единую многоканальную систему познания мира [4]. Автор считает, что можно говорить об их равноправии в осуществлении функции освоения и передачи культурного наследия. Мы полагаем, что семья и ДОО выполняют в такой системе особую роль, координируя и организуя педагогический процесс, осуществляя отбор знаний, опыта, информации. В семье ребенок получает первый культурный опыт, который передается, как правило, непрофессионально, на бытовом уровне.

В дошкольных образовательных учреждениях социализация осуществляется профессиональными педагогами в процессе дидактической адаптации культурного опыта. Другие социокультурные институты помимо своих ведущих функций, связанных с накоплением, сохранением и трансляцией культурного опыта, также выполняют роль образовательных каналов. По отношению к ребенку такая их роль является вторичной, опосредованной. Взаимодействие с ними направляется семьей и образовательными учреждениями, для которых воспитание и обучение – основная функция. В разные временные периоды соотношение роли и места социокультурных институтов по отношению к системе образования было различным. В дореволюционной России приоритетом для школы также являлось обучение, в то время как другие социальные институты (семья, церковь, музей, театр) выполняли функции воспитания и просвещения [4].

Однако вследствие событий, последовавших за революцией 1917 г., система образования

превратилась в инструмент политического давления, отсекая других социокультурных партнеров от педагогического процесса. Воспитание, строившееся в 20-70-е гг. XX в. не столько на освоении культурного наследия, сколько на идеологии, все больше формализовывалось, утрачивая связь с жизнью. В этой ситуации образованию, в том числе дошкольному, отводилась роль авторитетного проводника и судьбы в области формирования духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения. Система рекомендовала, что читать ребенку, что ему смотреть, чем с ним заниматься, где, как и с кем проводить свободное время. Церковь была исключена из системы образования, семья в деле воспитания была поставлена в подчиненное и зависимое от нее положение.

Изменения, происходящие в современном обществе, формируют другой социальный запрос [1,2]. Он не может быть осуществлен только путем реформирования образования «изнутри». Он требует реализации идей открытого образования, что предполагает отход от «школоцентристской» модели освоения культурного наследия и расширение образовательного пространства в логике взаимодействия всех социальных институтов.

Многоканальная модель освоения культурного наследия сегодня становится частью современного образовательного процесса. Семья, как социальный институт, в котором проходит социализация, включается в равноправное партнерство как союзник образовательного процесса [1]. В наши дни мы становимся свидетелями того, как музеи, театры, библиотеки все более активно включаются в образовательный процесс, предлагая различные образовательные программы для дошкольников. Церковь организует обучение в воскресных школах, выездные лагеря. СМИ и интернет транслируют образовательные и развивающие передачи. Этим, как правило, занимаются специально создаваемые детские образовательные отделы или сотрудники, в чьи служебные обязанности входит работа с детской аудиторией. Они становятся участниками образовательного процесса, но, обладая компетентностью в своей профессиональной области, зачастую не имеют при этом педагогического образования. Для них трудность заключается в незнании возрастной психологии, обучающих и развивающих методик, средств, целей и задач воспитания, свойственных именно этой возрастной аудитории. Они не всегда понимают, как их собственные средства могут быть наиболее эффективно использованы, чтобы способствовать становлению системы ценностей ребенка.

Кроме того, они не всегда понимают свое место и роль в целостной образовательной системе. Для преодоления системных противоречий и решения проблем современного образования необходимо обеспечить согласование действий всех участников педагогического процесса. Анализ показывает, что приобщение к культурному наследию является важнейшей функцией для всех категорий участников педагогического процесса. Поскольку культура является проводником в мир ценностей, а усвоение ценностей составляет основу процесса воспитания, то системообразующим фактором, на основании которого можно объединить перечисленных взрослых в одну категорию, является процесс воспитания, который все они осуществляют осознанно и целенаправленно. Это позволяет нам определить социальную общность, объединяющую взрослых, целенаправленно занимающихся воспитанием через освоение культурного наследия в силу своих профессиональных обязанностей или социальных ролей, как воспитывающих взрослых. Представляется, что использование этого термина может быть полезным в поиске решений проблем современного дошкольного образования.

Участники образовательного процесса, входящие в состав неформального сообщества «воспитывающие взрослые», имеют общие педагогические функции и объединены общими, признанными ими целями воспитания, которые направлены на становление системы ценностей у воспитанников и реализуются в ходе их приобщения к культурному наследию. Можно ожидать, что при определенных условиях системное сотрудничество воспитывающих взрослых будет сопровождаться синергетическим эффектом, проявляющимся в изменении качества результата процесса воспитания дошкольников.

Таким условием является согласованность и координация их действий, определяемая общностью целей и средств их достижения.

Список литературы:

1. Закон "Об образовании в РФ", 273-ФЗ, гл. 4, ст. 44. URL: <http://ipirip.ru/zakon-ob-obrazovanii-2/44/> (Дата обращения 07.02.2016).
2. Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе). URL: <http://ps.1september.ru/1999/88/3-1.htm> (Дата обращения 1.02.2016).
3. *Ванюшкина Л.М.* 2003. Внеаудиторное образование – путь в новое образовательное пространство. Монография. – СПб.: Лита, 2003. – С. 223.
4. *Новикова С.С.* 2000. Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2000. – 464 с.
5. *Радугин А.А., Радугин К.А.* 1995. Социология: Курс лекций: Для студентов и преподавателей вузов, техникумов и учащихся старших классов школ, колледжей, гимназий, лицеев. – М.: «Владос», 1995. – С. 18.
6. Социология: учебное пособие / А.Н. Данилов [и др.]; под общ. ред. А.Н. Данилова. – Минск: Вышэйшая школа, 2014. – С. 319.

Проблемы инклюзивного обучения детей с нарушениями слуха и зрения: взаимодействие в семье и обществе

Визитова Светлана Юрьевна

ГБОУ ДПО ИРОСО г.Южно-
Сахалинск

Ключевые слова:

дети с нарушениями зрения и слуха, инклюзия, специальные условия обучения

Детей с различными нарушениями здоровья становится больше с каждым годом. Эта тревожная тенденция предполагает создание в образовательных учреждениях специальных условий, обеспечивающих формирование доступной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, их интеграцию в образовательную среду и социализацию. Создание условий для получения образования детьми данной категории с учетом их психофизических особенностей рассматриваются в качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья. В Указе Президента Российской Федерации подчеркивается, что во всех случаях особое и достаточное внимание должно быть уделено детям, относящимся к уязвимым категориям. «Необходимо разрабатывать и внедрять формы работы с такими детьми, позволяющие преодолевать их социальную исключенность и способствующие реабилитации и полноценной интеграции в общество» [5]. В статье 79 Федерального закона Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" определено, что обучение детей с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах [6]. В связи с этим организация инклюзивного образования становится особенно актуальной. Инклюзивное или включающее образование предполагает совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормативно развивающимися сверстниками. Дети с особыми образовательными потребностями могут посещать обычные сады и школы, общаться, расти и развиваться вместе с другими детьми. Основная идея инклюзивного образования состоит в том, что для получения качественного образования и психологической адаптации в обществе, детям с особыми потребностями необходимо активно взаимодействовать со здоровыми сверстниками. При этом у детей, которые не имеют никаких ограничений в своём развитии или в здоровье, формируются социально значимые и положительные личностные качества. Все это существенно повышает роль инклюзивного, совместного обучения и позволяет рассматривать интеграцию и инклюзию не как фазы, а как две стороны одного процесса: встречное движение общества к ребенку и ребенка – к обществу, что исключает формирование у детей с особыми образовательными потребностями таких негативных качеств личности, как потребительское отношение к окружающим, иждивенчество и эгоцентризм [4]. Конечно, необходимо учитывать, что не всем детям с ограниченными возможностями здоровья может быть показана успешная компенсация их ограничений в процессе обучения в результате коррекции и дальнейшего обучения вместе со здоровыми сверстниками. Большая часть слепых, слабовидящих, глухих и слабослышащих детей обучаются в специальных учреждениях, но не все родители могут использовать эту возможность, особенно если учреждение располагается в другом городе. Кроме того, существуют сложности социализации данной категории детей после окончания обучения, поэтому родители заинтересованы в том, чтобы их дети как можно раньше были включены в общую систему образования и получили в процессе обучения необходимые навыки и компетенции. Нарушения зрения и слуха относятся к наиболее распространенным нарушениям здоровья у детей. По данным Министерства здравоохранения более миллиона детей в России страдают различными заболеваниями глаз и нарушениями зрения: косоглазием, близорукостью, дальнозоркостью, амблиопией. С каждым годом число таких детей растет. Зрительный анализатор в ряду других анализаторов имеет одно из первостепенных значений, поэтому проблема обучения детей со зрительными расстройствами продолжает оставаться актуальной. Педагогам и родителям необходимо понимать, что чем раньше приобретен дефект, тем сильнее выражены вторичные нарушения, несмотря на то, что психическое развитие слепых детей имеет такие же закономерности, как у зрячих. С раннего возраста родителям и педагогам необходимо направлять усилия на целенаправленное формирование у детей желания вступать в тесный

эмоциональный и речевой контакт с детьми и взрослыми и интереса к происходящему вокруг них. С этой целью посредством игры надо направлять их совместные действия, специально создавать и организовывать ситуации общения, активно участвуя во всех видах детской деятельности. Обязательным условием результативной работы с детьми данной категории является рациональное построение занятий, определение оптимальных зрительных нагрузок, применение корригирующих и тифлотехнических средств, а также организация специальных коррекционных занятий, направленных на преодоление отклонений в психофизическом развитии. С поступлением ребенка в школу повышается роль семьи, просвещения родителей и педагогов в вопросах сохранения зрения и создания специальных условий для обучения с учетом истинных факторов риска нарушений: возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, наследственности, пола, факторов образа жизни. В процессе взаимодействия с ребенком, имеющим расстройства зрения, взрослому необходимо комментировать все свои действия, что позволит ребенку воспринимать информацию, исследовать и познавать окружающий ребенка мир с помощью сохранных анализаторов. Но при этом необходимо знать, что у слабовидящих детей в познавательной и учебной деятельности зрение остается ведущим анализатором, поэтому для письма и чтения используется плоский шрифт [2]. Большое значение для развития детей с нарушением зрения имеет социализация, в процессе которой они должны овладеть умением взаимодействовать с окружающими детьми и взрослыми, необходимыми элементарными бытовыми и социальными навыками. Кроме того у детей с данными нарушениями важно формировать эмоциональную отзывчивость на происходящее. Одной из необходимых задач при реализации инклюзивного образования является вовлечение родителей в коррекционно-развивающую работу, организуемую в образовательном учреждении и в семье. Поэтому такое большое значение приобретает просветительская и консультативная работа с педагогами и родителями. Полноценное воспитание и развитие слепого или слабовидящего ребенка требуют от родителей знаний особенностей его развития ребенка, влияния первичного дефекта на формирование психических функций, двигательных, социальных, учебных и других умений, умения общаться и контактировать со сверстниками и взрослыми, обслуживать себя при помощи сохранных чувств. Родители ребенка с нарушенным зрением должны регулярно получать консультативную помощь специалистов: тифлопедагога, психолога, офтальмолога и др. При этом важно создавать условия, соответствующие возможностям слепого или слабовидящего ребенка: не следует применять излишне щадящий режим или гиперопеку, обе стратегии отрицательно сказываются на формировании личности при дефекте зрения. Большим подспорьем педагогам и родителям являются труды Венеры Закировны Денискиной, которая представила в своих работах усовершенствованную педагогическую классификацию детей с нарушением зрения и раскрыла множество аспектов взаимодействия и развития данной категории детей [1, с. 20-28]. Проблемы обучения слабовидящих детей в массовой школе в условиях интеграции раскрыты в работах Марии Ивановны Земцовой: вопросы научно обоснованного обучения слабовидящих детей в условиях массовой школы, методы и принципы организации учебного процесса, приёмы обучения слабовидящих предметам, требующим зрительного контроля (труд, ИЗО, география и др.) и гигиенические требования к учебной работе [3]. Не менее важной проблемой, с которой сталкиваются родители и педагоги, является нарушение у детей слуха. Серьезность данной проблемы обусловлена тем, что глухота не сразу может быть распознана как имеющееся расстройство. Данное нарушение влияет не только на физиологическое, но и на психологическое развитие ребенка, поэтому важно диагностировать его в первый год жизни. Именно в этот период можно откорректировать слух при помощи слухового аппарата и обеспечить ребенку полноценное языковое и речевое развитие посредством организации ранней абилитации (подготовка к какому-либо роду деятельности) и компенсации (восстановление равновесия). В семье коррекция обеспечивается естественным речевым общением с близкими взрослыми и детьми. Оптимальное количество времени общения с ребенком - 30-40 часов в неделю, так как наиболее полная компенсация нарушения возможна именно при таких ресурсных затратах. Для успешной интеграции в образовательную среду ребенок с нарушением слуха должен быть максимально возможно подготовлен. Комплексная психолого-педагогическая поддержка детей с нарушенным слухом также должна начинаться с раннего возраста. Наиболее эффективной формой коррекции нарушений слуха является работа по воспитанию и обучению детей, начиная с 2-х лет. Она должна быть направлена на развитие остаточного слуха, речи, эмоционально-волевой, двигательной сферы и обучение грамоте (чтению и письму печатными буквами). При необходимости и имеющимся медицинским показаниям должна быть осуществлена кохлеарная имплантация или другие методы адекватной акустической коррекции слухового восприятия. В настоящее время необходимо отработать модели непрерывного сопровождения и мониторинга детей ребенка с нарушенным зрением или

слухом с момента раннего выявления нарушения до устойчивой адаптации в нормальной образовательной среде. Сопровождение должны осуществлять разные специалисты: сурдопедагог, тифлопедагог, логопед, специальный психолог. Роль специалистов: взаимодействие со всеми участниками инклюзивного процесса (обучающимися, педагогами, родителями класса, в который включены дети) и осуществление с ними коррекционной, профилактической, консультационную работы. При реализации такой модели сопровождения в классе могут обучаться 1-2 ребенка, у которых достаточно скомпенсированы нарушения. Кроме того, следует решать проблему недостаточной профессиональной и психологической готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и проблему наличия психологических барьеров со стороны родителей детей без инвалидности и общественности. В одиночку родителям, педагогам или медицинским работникам с решением таких серьезных проблем полноценно не справиться, поэтому так важно выстраивать взаимодействие учреждений образования, культуры, здравоохранения для сохранения и укрепления здоровья детей, а также в ближайшее время повышать компетентность педагогов и родителей в вопросах особенностей детей с нарушениями зрения и слуха, в том, какими приемами и методами обучать, как научить их общаться с окружающими, в каком возрасте начинать ориентировать ребенка в пространстве и в быту. Таким образом, проблема состояния здоровья детей в настоящее время рассматривается как фактор национальной безопасности, а инклюзивное образование как одно из важных и перспективных направлений совершенствования системы образования от детского сада до вуза.

Список литературы:

1. Денискина В. З. Взаимосвязь дошкольного и начального образования детей с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 5. – С. 20-28.
2. Денискина В. З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение / В. З. Денискина // Дефектология. – 2011. – № 5.
3. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М. И. Земцова. – М.: Просвещение, 1973.
4. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002.
5. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы".
6. Федеральный закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" № 273-ФЗ от 29.12.2012.

Поддержка позитивной социализации развития детей дошкольного возраста на основе использования развивающей среды сенсорной комнаты

Винникова Ольга Евгеньевна,
Титова Сильвия Дмитриевна

ГБДОУ ЦРР-детский сад №68
Красносельского района Санкт-
Петербурга "Росток", г. Санкт-
Петербург

Ключевые слова:

Социализация, адаптация, самооценка, релаксация, здоровьесберегающие технологии

Аннотация: в данной статье содержатся методические рекомендации по использованию развивающей предметно-образовательной среды Сенсорной комнаты в целях позитивной социализации и индивидуализации детей дошкольного возраста. Особое внимание уделено здоровьесберегающим технологиям, которые могут быть применены в работе с детьми общих и логопедических групп.

Социализация – это процесс развития и становления ребёнка, как личности. Смысл социализации раскрывается через процессы интеграции, саморазвития и самореализации.

Что, как не пространство тёмной Сенсорной комнаты может выступать в качестве развивающей предметно-образовательной среды, трансформирующейся, полифункциональной, доступной и безопасной, насыщенной для каждого возраста, оснащённой техническими средствами. Именно здесь обеспечивается игровая, познавательная, двигательная активность, общение и возможность уединения. Где, если не здесь, происходит комфортная и быстрая адаптация детей разных возрастных групп.

Специально для успешной социализации и индивидуализации детей нами разработан и апробирован «Тренинг взаимодействия», который проводится в Сенсорной комнате с детьми всех возрастных групп. Основная цель тренинга – через создание зоны ближайшего развития способствовать психическому и личностному росту ребёнка, тем самым повышать его уровень социально-психического развития. Это, прежде всего, *развитие ребёнка как субъекта общения, как субъекта отношения к самому себе и к другим людям.*

Содержание тренинга строится на идеях развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, с учётом возрастных особенностей и зон ближайшего развития (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин).

Рефлексивно-деятельностный подход позволяет решать задачи развития психических функций через использование различных видов деятельности, свойственных данному возрасту.

Ведущей в данной работе является идея не критичного гуманного отношения к внутреннему миру каждого ребёнка (К.Роджерс).

Принцип личностно-ориентированного подхода предлагает выбор и построение материала, исходя из индивидуальности каждого ребёнка, ориентируясь на его потребности и потенциальные возможности.

Принцип творческой активности. Постоянно вовлекать детей в различные игровые упражнения и их обсуждение, организовывать ситуацию общения таким образом, чтобы дать возможность детям понять и попробовать новые способы поведения и экспериментировать с ними.

Принцип исследовательской позиции. В процессе работы в группе создаются такие ситуации, в

которых детям самим необходимо найти приемлемое для данной ситуации решение проблемы.

Принцип партнёрского общения. Работая в группе, учить детей признавать ценность другого, его мнение, интересы. Учить все решения принимать с учётом мнения и состояния других, а не только стремиться к достижению своих собственных целей.

Принцип объективизации поведения. Поведение детей постепенно переводится с импульсивного на осознанный уровень. Универсальным средством, позволяющим объективизировать (осознавать) своё поведение, является обратная связь. Педагог-психолог должен организовать психологически комфортные условия для эффективной обратной связи, что позволит каждому участнику узнать мнение окружающих о своей манере поведения, о своих поступках, о чувствах, которые испытывают люди. Вступающие с ним в контакт, и на основе полученных знаний сознательно изменять своё поведение.

Принцип оздоровительной направленности. Означает, что посредством внимания к ведущим направлениям развития ребёнка (физическому здоровью, психологическому комфорту и социальному благополучию) достигается гармоничность его развития.

Принцип взаимодействия семьи и дошкольного учреждения. Акцентирует внимание на повышение роли семейного воспитания в развитии и воспитании ребёнка, установлении партнёрских отношений «семья – дошкольное учреждение», взаимодополнении усилий учреждения адекватными усилиями семьи, и наоборот.

Принцип профессионального сотрудничества. Означает согласованность усилий, знаний, умений и навыков педагога-психолога, медицинского работника, воспитателя, музыкального руководителя в работе с детьми, группой, их функциональных прав и обязанностей.

Взаимосвязь всех названных принципов – необходимое условие, определяющее *принцип целостности и системности знаний.*

Повышение эффективности основано на идеях поэтапного формирования действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина).

Занятия в тёмной Сенсорной комнате способствуют сокращению адаптационного периода к условиям детского сада, развивают личностные качества ребёнка, служат профилактическим средством отклоняющегося поведения детей. Они представляют собой современные технологии воспитания дошкольников в условиях ДОО. На них детей обучают различным приёмам саморегуляции, что помогает преодолевать эмоциональное напряжение, барьеры в общении, лучше понимать себя и других, даёт возможность выразить своё «Я».

Тренинг основывается на использовании приёмов работы таких психотерапевтических методов как игровая терапия, сказкотерапия, арттерапия. Это даёт возможность расширить комплекс мер по профилактике психического здоровья детей и определить те или иные проблемы в формировании эмоционально-волевой сферы, которая является одним из основных и неотъемлемых условий успешной социализации детей, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных сферах профессиональной и социальной деятельности.

До проведения занятий в тёмной Сенсорной комнате педагог-психолог должен иметь диагностические сведения об особенностях каждого ребёнка, а также его медицинских показаниях и противопоказаниях. Такие сведения можно получить с помощью разных методов: наблюдения, проективных методик, социометрической пробы, педагогического мониторинга и т.д. Полученные данные позволят определить результативность занятий, а также спрогнозировать дальнейшую работу с детьми.

«Тренинг взаимодействия» состоит из трёх частей, каждая из которых решает свои задачи: «Комната сказки», «Диалог» и «Растишка».

«Комната сказки» - это комплекс психолого-педагогических занятий, способствующих постепенному вхождению ребёнка в детский сад, комфортной его адаптации, формированию

чувства защищённости и внутренней свободы, доверия к окружающему миру у детей младшего дошкольного возраста. Что, как ни «волшебство» Сенсорной комнаты поможет сделать сказку яркой, волнительной, с чудесами и фантастическими образами?! Магическое воздействие интерактивной среды создает невидимый мост между ребёнком и взрослым, увеличивает потенциал процесса воспитания, развивает творческое мышление и умение удивляться, способствует формированию патриотических чувств на фоне русских народных сказок.

В качестве музыкального сопровождения можно использовать классическую музыку для регуляции эмоционального состояния (для снижения чувства тревоги и неуверенности: Ф.Шопен «Мазурка»; для уменьшения раздражительности: Л.Бетховен «Лунная соната» (ч.1); для общего успокоения: И.Брамс «Колыбельная»).

«Диалог» - позволяет расширить комплекс мер по профилактике нарушения психического здоровья детей дошкольного возраста. Занятия организованы в форме «взаимного» диалога между взрослым и ребёнком, направленного на позитивное восприятие последним окружающего мира, что естественным образом отражается на развитии психических процессов в целом. Основная форма занятий – проигрывание сказочного, придуманного сюжета с использованием полифункционального, интерактивного оборудования тёмной Сенсорной комнаты.

Занятия построены по принципу ритмического рисунка, используемому в традиционных тренингах. В начале - дети и педагог-психолог садятся по кругу так, чтобы видеть глаза каждого. Основная часть занятия – повествование сказочной истории. Необходимо отметить, что история не должна зачитываться педагогом. В данной ситуации очень важно «общение глаз». Затем история «оживает», и все дети становятся её действующими лицами. Заканчивается занятие традиционным прощанием, форму которого можно выбрать на свой вкус.

«Растушка» - занятия по развитию коммуникативной сферы у детей старшего дошкольного возраста. Используются методы антистрессового дыхания, музыкотерапии, традиционного тренинга личностного роста, адаптированного для детей дошкольного возраста, а также релаксационные упражнения. Первый блок занятий направлен на регуляцию эмоционального состояния и поведения детей. Второй – на повышение самооценки и уверенности в себе, осознание своей индивидуальности. Третий – на развитие коммуникативных способностей, позитивную социализацию.

«Ребёнку, который не пережил радости разделять понимание с другим, будет труднее развить интерес к самостоятельным исследованиям. Именно с помощью направленного, полного энтузиазма диалога с заинтересованным взрослым, у ребёнка развивается интерес и заинтересованность исследовать и понять своё окружение» (Клейн, 1990).

Список литературы:

- 1.Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. 1998.Путь к волшебству. СПб.
- 2.Латохина Л.И. 1997. Творим здоровье души и тела. СПб.
- 3.Лебедева А.Н. 2002. Развитие сенсомоторики детей старшего дошкольного возраста. Москва.
- 4.Короткова Л.Д. 2004. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста. Москва.

Формирование саморегуляции дошкольников посредством адаптивных замещающих действий

Винокурова Марина Александровна

г Москва МФЮА

Ключевые слова:

саморегуляция, замещение, замещающее действие, дошкольный возраст, формирование

Как показано в психологической и педагогической науке, при переходе от раннего к дошкольному возрасту, и более того, в дошкольном возрасте ребенок обладает сформированной «субъектностью», которая позволяет ему действовать самостоятельно и автономно, воспринимать многофакторные качества и отношения объектов, явлений и ситуаций; речью, которая способствует объяснению своих ситуативных и перспективных состояний.

В работах Л.С.Выготского указывается, что для дошкольного возраста суть формирования саморегуляции, самоконтроля и произвольного поведения состоит в преодолении зависимости ребенка от воспринимаемой, наглядной ситуации. Согласно представлениям Л. С. Выготского, в период кризиса 7 лет исчезает непосредственное отношение к действительности, характерное для дошкольников, то есть становится возможным раздвоение действия его сознательная организация с помощью психологических средств.

Аналогичные данные содержатся и в современных исследованиях: В.И.Слободчиков, Е. И. Исаев указывают, что дошкольный возраст – это период формирования произвольных действий и поступков, когда возникает новый тип поведения, который в полном смысле можно назвать субъектным [13]. В работах У.В.Ульенковой формирование саморегуляции рассматривалось в аспекте общей способности к учению [12]. По мнению автора, саморегуляция – это важнейший фактор, обуславливающий интеллектуальную деятельность детей 6-лет. Уровень сформированности данного конструкта зависит от того, насколько сформировано действие самоконтроля на всех этапах деятельности.

Особенности саморегуляции дошкольников также исследовал представитель структурно-функционального подхода, последователь О.А.Конопкина Н.О.Сипачев. Им рассмотрено, как формируется контур психической саморегуляции у старших дошкольников в интеллектуальной деятельности [10]. В целом дошкольный возраст со всей определенностью правомерно назвать периодом опробования свободы. В качестве признаков подобного поведения можно выделить инициативность, активность, самостоятельность. Необходимыми атрибутами являются выбор и ответственность [7].

Характеристика замещающих действий как системообразующего компонента формирования саморегуляции поведения дошкольников

В психологической науке замещающее поведение как психологический феномен исследователями практически не изучается. Но много работ было посвящено характеристикам замещающих действий, замещения как вида психологической защиты. В рамках отечественной психологии замещение, как любая другая психологическая защита, ослабляющая негативные состояния, рассматривается в рамках теории отношений (В.Н. Мясищев, 1995), в модели уровневого строения самосознания (В.В. Столин, 1989), интерсубъективного подхода к межличностному контакту (А.У. Хараш) как феномен межсубъектной манипуляции защиты, способ употребления субъектом средств устранения или ослабления ущерба, грозящего ему со стороны другого субъекта (Е.Л. Доценко, 1994), как неотъемлемое и всепроникающее свойство индивида (Ф.В. Бассин, В.Е. Рожков и другие).

Основной акцент в трудах исследователей делается на дисгармонию между различными системами установок и значимыми отношениями человека. Механизмы замещения

активизируются в психотравмирующей ситуации для того, чтобы уменьшить психологический дискомфорт и обеспечить внутреннее личностное равновесие посредством смещения воспринимаемой информации, реорганизации системы установок, не являясь при этом способом решения проблемы. К. Роджерс (1994) с позиций гуманистического подхода указывает на адаптационные функции замещения как психологической защиты. Ее роль автор видит, с одной стороны, в стабилизации личности ребенка в ситуации непринятия значимым взрослым. С другой стороны, замещение выступает препятствием психическому здоровью, сужением сознания своими комплексами и конфликтами, преодолеть которые возможно путем расширения собственного самосознания и переструктурирования жизненных ценностей. А. Маслоу (1997) видит в замещении внутреннее препятствие для адекватного восприятия и последующего реалистического овладения ситуацией, т.е. препятствие, затрудняющее личностный рост.

Замещение как механизм адаптивной перестройки восприятия жизненных ситуаций характеризует также В.А. Ташлыков (1984), Р.М. Грановская, И.М. Никольская (1984, 2006). По мнению Р.М. Грановской, И.М. Никольской (1984, 2006), замещающие действия могут разграничиваться между патологической (неадекватной) формой адаптации и нормальной (профилактической) и постоянно присутствовать в течение жизни. Формирование замещающего поведения детей-дошкольников происходит на этапе переживания фрустрации, когда потребностная ситуация негативна. Это стимулирует искать сходный детерминированный предмет в замещающем поле. М.Ю. Бурькина говорит о замещающем поведении детей дошкольного возраста как о следствии дисгармонии личностных потребностей. Ею выделены следующие виды замещающего поведения: отстраненное, зависимое, демонстративное, оппозиционное, заискивающее, деструктивное [1].

Все эти замещающие действия являются неадаптивными. Адаптивными же являются те, что способствуют адекватному взаимодействию с окружающими людьми. Необходимо отличать внешнее поведение и саморегуляцию, так как при одном и том же типе саморегуляции, может осуществляться разное поведение. Например, ребенок может специально разыгрывать гнев, истерику, чтобы повлиять на родителей, однако, это не будет истинной саморегуляцией, здесь не будут проявляться замещающие действия, в этом случае надо посмотреть что будет делать ребенок, когда поймет, что его истерика больше не "действует", если он плачет и дальше, то эта фиксация на цели, если же успокаивается, то это замещающие виды саморегуляции, если ребенок сделает сам то, что требовал от родителей, то это разрешающая, конструктивная саморегуляция. Важна именно эта истинная саморегуляция, именно ее формирует взрослый своими действиями, именно она может быть (правда, несколько условно) разделена на адекватную и неадекватную.

Применение неадекватных способов саморегуляции ведет к использованию неадаптивных замещающих действий, создает новую критическую ситуацию, с которой уже ребенку справиться сложнее, или невозможно.

Модель формирования саморегуляции поведения в условиях образовательного учреждения

Формирование саморегуляции - сложный и длительный процесс, который реализуется на протяжении всего дошкольного детства. В нем могут быть задействованы три механизма: общение со взрослым, игровая деятельность и специальные психогимнастические упражнения. Общение с взрослым, прежде всего, позволяет ребенку обрести тот значимый для него личностный смысл, который помогает регулировать текущую деятельность.

Игра, и в первую очередь игра по правилам, способствует формированию опыта и умения управлять собой в соответствии с установленными нормами. Психогимнастические упражнения позволяют тренировать умения осознавать и контролировать двигательную и эмоциональную сферы ребенка.

К концу дошкольного возраста завершается формирование первичного склада личности ребенка, т. е. этапа личностного развития, для которого характерно:

1. расширение «реального образа Я» ребенка (представления о самом себе - кто Я и какой Я). К концу дошкольного возраста в «образ Я» входят не только имя собственное, способность

относить себя к определенному полу и возрасту, но и личные желания, умения и качества личности. Старший дошкольник понимает, что он, например, «Саша - мальчик, шести лет, любит играть», а также то, что он «смелый, ловкий, умеет быстро бегать»;

2. формирование «идеального образа Я» - представление о том, каким хотел бы быть. Через беседы со взрослыми, чтение детской литературы, наблюдение социальной жизни ребенок узнает социально одобряемые черты характера человека, способы и модели поведения. Одобряемые черты личности и составляют «идеальный образ Я», т. е. ребенок может хотеть быть добрым, смелым, мужественным, целеустремленным, терпеливым, аккуратным и т. п.

3. формирование самооценки ребенка на основе меры соответствия - расхождения между реальным и идеальным «образом Я»;

4. формирование и закрепление в поведении конкретных черт личности ребенка. «Первичный склад личности» ребенка составляют реально(действительно) сформировавшиеся в его характере уверенность - неуверенность, общительность - замкнутость, решительность - нерешительность, спокойствие - тревожность, интеллектуальная активность - пассивность и другие личностные черты. Значение этих и других личностных черт состоит в том, что они будут определять, регулировать соответствующее поведение ребенка в широком диапазоне ситуаций.

5. Значение первичного склада личности, личностного потенциала ребенка для развития его саморегуляции заключается в общении взрослого с дошкольником по поводу регуляции его деятельности.

Формирование саморегуляции дошкольников на основе перевода неадаптивных замещающих действий в адаптивные должна проводиться в три стадии:

1. Диагностика, исследование типа саморегуляции, личностных особенностей, отношений ребенка с окружающими людьми, эффективность и гармоничность этих отношений;

2. Коррекция, выявленных диагностикой неадекватных действий саморегуляции ребенка, выявление неадаптивных замещающих действий;

3. Заключительная диагностика, выявление эффективности проведенной коррекции. Последний этап может проводиться в форме наблюдения за тем, насколько новые типы саморегуляции, предложенные психологом, помогают ребенку.

Предлагается 4 этапа формирования саморегуляции ребенка дошкольного возраста:

1) Формирование мотивационно-целевого компонента;

2) Формирование эмоционально-волевого компонента;

3) Формирование деятельностно-практического компонента;

4) Формирование контрольно-рефлексивного компонента.

На первом этапе важно обучить детей осознавать и принимать цель, реализовывать ее и планировать свою деятельность.

Второй этап необходим для формирования у детей эмоциональной устойчивости и волевой регуляции.

На третьем этапе происходит формирование самоконтроля, взаимоконтроля, а также навыка ведения совместной деятельности.

Четвёртый этап необходим для обучения детей оценивать свою деятельность. Модель формирования саморегуляции в условиях образовательного учреждения представлена ниже.

Список литературы:

1. Бурькина М.Ю. Защитные функции замещающего поведения детей с дисгармонией личностных потребностей // Проблемы современной науки, 2011. - № 2. - С. 63-83.
2. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. – М.: Изд-во ИП РАН, 2003. – 318 с.
3. Карпов А.В. Психология принятия решений. - Ярославль, 2003.
4. Конопкин О. А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения // Психология личности в социалистическом обществе : активность и развитие личности. - М., 1989. - С. 158-172.
5. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования [Текст]/Р. Нельсон-Джоунс. - СПб., 2000.
6. Привина М.Д. Саморегуляция поведения у мальчиков с отклоняющимся поведением, воспитанников социальных приютов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2007. - Т. 12. - № 33. - С. 384-389.
7. Свирская Л.В. Свобода как фактор самоопределения детей в дошкольном образовании // Человек и образование, 2009. - № 4. - С. 61-63.
8. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция.– М.: Изд-во ИП РАН, 2010. – 352 с.
9. Сеченов И.М. Психология поведения : избранные психологические труды / И.М. Сеченов. – Издание 2-е, стереотипное. – Москва : Институт практической психологии; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. – 320 с.
10. Сипачев Н.О. Особенности становления произвольной саморегуляции в дошкольном и младшем школьном возрасте // Личностные и когнитивные предпосылки саморегуляции деятельности человека / под ред. В. И. Моросановой. – М.: ПИ РАО, 2005. – С. 235–270.
11. Солнцева Г Н Психологический анализ проблемы принятия решения. - М.: Изд-во МГУ, 1985.
12. Ульенкова У.В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе // Вопросы психологии, 1983. – № 4. – С. 62–69.
13. Чернокова Т.Е. Особенности процессов саморегуляции познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. Теория и практика, 2012. - № 4. - С. 62-67.
14. Шаров А.С. Система ценностных ориентации как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека: Дис. на соис. учен. степени д-ра психол. наук. Новосибирск, 2000.
15. Шеррингтон Ч. Интегративная деятельность нервной системы. - Л., 1969. - 392 с.

Формирование нравственно-патриотических чувств у дошкольников через проектную деятельность, знакомство с русским народным промыслом - «Гжель»

Волкова Елена Викторовна

ФГБДОУ ЦРР - детский сад №
477, г. Новосибирск

Ключевые слова:

патриотическое воспитание, народные промыслы России, Гжель, музей

Аннотация: целью статьи является опыт реализации проекта «Жемчужина России - Гжель» в образовательном пространстве ДОУ. В ходе реализации проекта воспитанники знакомятся с русским народным промыслом - «Гжель», формируются чувства национального достоинства, пробуждается интерес к истории и культуре своей Родины, любви к родному краю. Итогом реализации проекта является создание мини-музея «Сказочная Гжель»

Основанное на глубоких художественных традициях, народное искусство входит в жизнь и культуру нашего народа, благотворно влияет на формирование человека будущего. Художественные произведения, созданные народными мастерами, всегда отражают любовь к родному краю, умение видеть и понимать окружающий мир. Народное декоративно-прикладное искусство – одно из средств эстетического воспитания – помогает формировать художественный вкус, учит детей видеть и понимать прекрасное в окружающей нас жизни и в искусстве. Народное искусство является национальным по содержанию, поэтому способно активно воздействовать на духовное развитие человека, на формирование патриотических чувств у ребёнка. Всё чаще произведения декоративно-прикладного искусства проникают в быт людей, создавая эстетически полноценную среду, определяющую творческий потенциал личности. Приобщение дошкольников к народному искусству осуществляется посредством создания красивого интерьера детского сада, групповой комнаты, в оформлении которых включают произведения народного творчества. В нашем ДОУ успешно ведется работа по ознакомлению детей с образцами народного творчества, открыты мини-музеи Бересты, Хохломы и Гжели.

Актуальность: Сейчас в программах по обучению дошкольников все меньше и меньше времени уделяется знакомству с народным творчеством, с истоками родной культуры, ее богатством, подлинной красотой. Проектная деятельность активизирует детей к изучению и выявлению особенностей культурного наследия своего народа, знакомит с разнообразием форм и методов работы народных, гжельских мастеров.

Таким образом, тема декоративно-прикладное искусство в детском саду очень интересна и многогранна. Она помогает развивать не только творческую личность, но и любовь к родному дому, к своей стране.

Цель проекта: Развитие художественно-творческих способностей детей в процессе ознакомления с народно-прикладным искусством

Задачи:

- Пробудить интерес к истории и культуре России.
- Способствовать развитию познавательной активности, любознательности.

- Знакомить детей с народными традициями и включать их в детскую жизнь, т. к. в них отражена глубокая мудрость и творческий потенциал русского народа.
- Составить систему педагогических воздействий, направленных на формирование у дошкольников национального достоинства.
- Активизировать педагогический потенциал семьи в вопросах возрождения и творческого развития лучших традиций русской национальной культуры.
- Развивать творческие способности у детей в процессе реализации проекта. Подготовительный этап проекта:
 - Составление паспорта проекта.
 - Встреча с родителями формирование творческой группы, распределение обязанностей.
 - Беседы с детьми о народных промыслах.
 - Чтение литературы о мастерах гжельской росписи.
 - Просмотр видеофильмов.
 - Подбор детской художественной литературы для чтения, заучивания наизусть.
 - Работа с методическим материалом, литературой по данной теме.
 - Разработка плана непосредственно-образовательной деятельности.

Организационные формы работы над проектом «Жемчужина России - Гжель»

Формы работы - Методы работы - Сроки - Непосредственная образовательная деятельность

1. Рассказ воспитателя об истории возникновения гжельской посуды.
2. Экскурсия в музей гжельской росписи.
3. Художественное творчество (рисование) роспись посуды по мотивам гжельской росписи.
4. Художественное творчество (лепка из глины) гжельской посуды.
5. Коллективная аппликация «Кони не простые, кони расписные».
6. Заучивание наизусть стихотворения П.Синявского «Гжель».
7. Творческая встреча с мастерами керамического цеха «Корн».
8. Мастер-класс «Сказочная Гжель» в технике «Декупаж».
9. Чтение рассказов, сказок «Небесная лазурь Гжели», М. Боброва, «Небесная Гжель», И. А. Лыкова
10. Чтение стихов «Сине-белая посуда», С. Вахрушева «Взял мастер в руки кисть», Н. Савченко, «Гжель», С. Ледкова, «Незатейливый узор», Н. Радченко Совместная деятельность воспитателя и детей
 1. Просмотр художественных альбомов «Небесная гжель», И. А. Лыкова, «Гжель», С. Вохринцева «Гжель», А. Н Дорофеева
 2. Просмотр презентаций «Русские народные промыслы «Гжель», «Изделия гжельских мастеров», «Чудо на фарфоре», «Этапы гжельской росписи».

3. Разгадывание загадок о гжели
4. Лепка петушка из соленого теста
5. Заучивание частушек о гжели
6. Аппликация «Рыбка, расписанная гжельским узором»
7. Папье-маше «Блюдце»
8. Заучивание пословиц и поговорок о труде
9. Аппликация из ниток «Чашка с блюдцем «Гжель»»

Игровая деятельность:

- Дидактические игры: «Угадай вид росписи», «Разрезные картинки», «Назови виды живописи», «Найди пару»

Русская народная игра "Гончары"

Настольные игры: пазлы «Гжель», лото «Гжельские узоры», домино «Гжельская роспись».

Экскурсии

1. Экскурсия в Новосибирский Государственный Краеведческий музей.
2. Экскурсия в Новосибирский Государственный Художественный музей.
3. Посещение Ярмарки ремёсел.
4. Посещение творческой мастерской «Корн» В течение года Викторина «Народные промыслы»:

• использование малых фольклорных форм познавательные игры январь Праздник «Волшебная гжель» Фестиваль «Народные мотивы»

- хороводы
- использование малых фольклорных форм
- подвижные игры, чтение стихов
- игра-драматизация апрель Взаимодействие с родителями

Работа с родителями по проекту:

1. Родительское собрание «Важность ознакомления детей с истоками русской народной культуры и видами прикладного искусства»
2. Помощь в оформлении изобразительного уголка (нетрадиционные пособия, альбомы)
3. Памятки для родителей «Нетрадиционные техники рисования»
4. Приобретение экспонатов для мини-музея «Сказочная Гжель»
5. Изготовление альбомов «Народные промыслы»
6. Подготовка праздника «Волшебная гжель»
7. Изготовление костюмов (с гжельским рисунком) Открытие мини-музея «Сказочная Гжель»

Данный проект дает возможность сделать процесс приобщения детей к миру искусства более ярким, увлекательным, значимым. Для воспитателей проект является стимулом для повышения креативности, стремлению к саморазвитию, а для родителей проект дает возможность проявить себя вместе с детьми в различных конкурсах, выставках. В результате участия детей и родителей в семейных творческих конкурсах, семья сплачивается, а ребёнок почти постоянно находится в зоне ближайшего развития: то, что он сегодня сделал с помощью взрослого, это он послезавтра сделает сам. Получая, таким образом, мощный толчок развития.

Список литературы:

1. *Комарова Т.С.* Художественное творчество. Система работы в подготовительной к школе группы детского сада. Методическое пособие. -- М.: Мозаика-Синтез, 2012.
2. *Маткова А.* Проект мини-музея "Чудесная гжель" - 2016. www.maam.ru
3. *Карпова Л.* "Незабудковая Гжель" - 2015 www.maam.ru

Детский вандализм в ДОУ: предпосылки и возможности профилактики

Воробьева Ирина Владимировна,
Кружкова Ольга Владимировна

ФГБОУ ВПО "Уральский
государственный педагогический
университет", г.Екатеринбург

Ключевые слова:

вандализм, детский вандализм, предпосылки вандального поведения, профилактика вандального поведения, дошкольный возраст

Аннотация: В статье раскрываются причины вандальной активности детей, посещающих ДОУ. Среди прочих, одной из наиболее значимых проблем обнаруживается неумение детей к просоциальной самореализации в условиях дошкольного учреждения. Предлагается через систему занятий, развитие креативности и создание ситуации успеха профилактировать детский вандализм.

Распространение вандального поведения в современном обществе приводит к осознанию необходимости изучения его причин и генезиса [5]. Ряд исследователей отмечают, что проявление деструктивной активности - это не проблема подросткового возраста. Проблема имеет более глубокие корни и связана со спецификой воспитания ребенка в ранних возрастах. Именно при взаимодействии со взрослыми в условиях семьи и ДОУ ребенок усваивает нормы и правила поведения со своими и чужими вещами. Он начинает осознавать, что причинение вреда вещам является для него способом снятия напряжения, отреагирования сильных эмоций (как в случае защитного замещения) или средством влияния на других людей (детская манипуляция) [2]. Воспитатели и специалисты ДОУ часто сталкиваются с деструктивным поведением детей, однако, в большинстве случаев их списывают на недостатки семейного воспитания. В то же время, проявление вандализма в форме поломки, порчи своей, чужой или общественной собственности может быть результатом становления субъектности ребенка, познанием им собственных возможностей в управлении материальным и социальным миром.

Целью нашего исследования стало определение возможных детерминант склонности ребенка дошкольного возраста к вандальным действиям в ДОУ. Для достижения поставленной цели была осуществлена экспертная оценка поведения 65 детей дошкольного возраста (от 4 до 6 лет), посещающих ДОУ. Экспертами выступили педагоги дошкольного образовательного учреждения (10 человек), методист и педагог-психолог. Оценка осуществлялась посредством анкеты «Оценка субъектных качеств», которая была модифицирована на основе методики «Биография субъектности» (О.И. Мотков) [3] и карты наблюдения за отношением ребенка к своей и чужой игрушке, которая была разработана в соответствии с авторским подходом к пониманию мотивов вандального поведения (И.В. Воробьева, О.В. Кружкова, С.А. Острикова) [1]. Для обработки данных был применен кластерный и регрессионный анализы, расчеты производились в статистическом пакете IBM SPSS Statistics 19.0.

Первоначально все результаты работы экспертов были подвергнуты двухэтапному кластерному анализу, который с высокой степенью достоверности (при $p \leq 0,01$) разделил выборку детей дошкольного возраста на две группы: склонных к частым вандальным действиям по отношению к своей и чужой игрушке и склонных к ним в эпизодических моментах или несклонных вовсе. В дальнейшем в каждой из выделенных групп был проведен регрессионный анализ, который обнаружил модели возможных детерминант, обуславливающих деструктивную форму взаимодействия ребенка с объектами материальной среды (собственной или чужой игрушке). В результате было обнаружено, что для детей с высокой готовностью к разрушительным действиям вандализм по отношению к своей игрушке ($R=53,1\%$ $F=4,155$ $p=0,034$) связан с самостоятельностью ($\beta=-0,630$ $p=0,018$), способностью управлять своими эмоциями ($\beta=-0,683$ $p=0,040$), стремлением к средним и высоким результатам ($\beta=1,042$ $p=0,009$). По отношению к чужой игрушке ($R=92,2\%$ $F=71,169$ $p=0,000$) выявлена связь с креативностью ($\beta=-0,713$ $p=0,000$)

и стремлением к средним и высоким результатам ($\eta^2=1,455$ $p=0,000$). Дети дошкольного возраста, не проявляющие очевидной склонности к вандальным действиям в ситуации деструктивной игры со своей игрушкой ($R=28,8\%$ $F=6,708$ $p=0,001$) демонстрируют связи с самостоятельностью ($\eta^2=-0,585$ $p=0,002$), активностью ($\eta^2=0,496$ $p=0,009$) и гармоничностью ($\eta^2=0,294$ $p=0,033$). При аналогичном взаимодействии с чужой игрушкой ($R=25,3\%$ $F=5,185$ $p=0,004$) обнаруживают связи с активностью ($\eta^2=0,432$ $p=0,019$), стремлением к саморазвитию ($\eta^2=-0,794$ $p=0,002$) и осознанностью личности ($\eta^2=0,603$ $p=0,014$).

Полученные результаты позволяют предположить, что дети, ориентированные на достижение успеха и зачастую не умеющие адекватно реагировать на собственные неудачи, а также отличающиеся невысоким уровнем самостоятельности в поведении более склонны совершать разрушительные действия в отношении своих личных вещей. Чужую игрушку такие дети ломают чаще всего также при наличии высокого уровня притязаний и отсутствии креативных способностей. Подобное поведение можно рассматривать как вариант отреагирования или переноса агрессии на неодушевленные предметы при ощущении давления со стороны взрослых (воспитателей, родителей). Дошкольники, не отличающиеся систематическими вандальными актами, как правило, более самостоятельны, умеренно активны и способны к критическим оценкам своего поведения при взаимодействии со своими игрушками. В ситуации взаимодействия с чужой игрушкой они также более сдержаны в проявлении активности, ориентированы на получение новых знаний, впечатлений или умений, но не склонны к рефлексии своего поведения. Исходя из вышесказанного, можно заметить, что дети, активно демонстрирующие деструктивное поведение по отношению к материальным объектам, имеют проблемы в технологических аспектах самореализации, при этом высокомотивированы на нее. Для них значима ситуация успеха, приносящая позитивное внимание к ним со стороны социального окружения. Но при отсутствии возможностей (сниженная креативность, недостаточная самостоятельность в принятии решений, несформированные умения и навыки практической и игровой деятельности) получение позитивного внимания маловероятно, а деструктивная деятельность позволяет скомпенсировать его дефицит негативным вниманием. Этот факт имеет серьезные последствия в будущем, закрепление подобной модели поведения приводит не только к сохранению высокой вандальной активности, но и способствует развитию более серьезных форм девиантного поведения ребенка. Таким образом, для психологической службы ДОУ, педагогов и родителей в этот период нужно обратить особое внимание на обучение и развитие данной группы детей. Как показано в исследованиях К.У. Beard, G. Sugai [4], вовлечение педагогов и родителей в профилактику ранних форм деструктивной активности и асоциального поведения таких детей, а также создание для них ситуации успеха, дает устойчивые позитивные результаты.

Список литературы:

1. Воробьева И.В., Кружкова О.В. 2011. Возможности диагностики мотивов вандального поведения // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. № 42 (259). С. 35-40.
2. Коваль Н.А., Иванова Ю.А. 2013. Психологические детерминанты развития самоутверждения дошкольника в семьях с высоким уровнем притязаний // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. № 7 (123). С. 122-127.
3. Мотков О.И. 2008. Личность и психика: сущность, структура и развитие. Самара. 160 с.
4. Beard, K.Y., Sugai, G. 2004. First step to success: An early intervention for elementary children at risk for antisocial behavior // Behavioral Disorders. V. 29. №.4. Pp. 396-409.
5. Vorobyeva I.V., Kruzhkova O.V., Krivoshechkova M.S. 2015. The genesis of vandalism: from childhood to adolescence // Psychology in Russia: State of the Art. 8(1). Pp. 139-156.

Формирование у детей дошкольного возраста алгоритмических умений

Воронина Людмила Валентиновна,
Утюмова Екатерина Александровна

Уральский государственный
педагогический университет, г.
Екатеринбург

Ключевые слова:

алгоритм, алгоритмические умения, структура алгоритмических умений, условия формирования алгоритмических умений

Для современного периода модернизации системы образования в России характерны кардинальные изменения на всех ее уровнях, характеризующиеся созданием единого образовательного пространства, направленного на развитие личности ребенка. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования прописаны целевые ориентиры дошкольного образования, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования и предполагают на данном этапе формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности.

Эффективным средством развития предпосылок к учебной деятельности у детей в процессе обучения в ДОУ являются алгоритмы и формирование у дошкольников алгоритмических умений, так как алгоритм – это и есть способ принятия и удержания цели своей предстоящей деятельности, это последовательность шагов (операций) для осуществления решения практических и учебных задач. Овладение алгоритмом обеспечивает возможность переноса метода решения данной задачи на похожие задачи. Действия контроля, самоконтроля и коррекции так же свойственны алгоритмической деятельности людей.

Большая часть исследований современных авторов направлена на развитие алгоритмического мышления, стиля мышления (Кобаев А.В., 2003, Царева С.Е., 2014), на формирование алгоритмической культуры (Лапчик М.П., 2003). В отечественной психолого-педагогической литературе стали обращаться и к проблеме развития алгоритмических способностей, входящих в структуру познавательных (Язвинская С.Д., 2009).

Основываясь на анализе психолого-педагогической и методической литературы, мы пришли к выводу, что у дошкольников в процессе игровой деятельности, особенно используя игры с правилами, необходимо формировать представления о последовательности действий, о понятии «правило», «алгоритм». Нами была разработана методика формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста начиная со средней группы, которая включает в себя три этапа:

1 этап (средняя группа) – формирование у ребенка умения использовать линейные алгоритмы для решения образовательных задач.

2 этап (старшая группа) – обучение дошкольников выполнению различных видов алгоритмов, формирование первоначальных умений по составлению алгоритмов.

3 этап (подготовительная к школе группа) – закрепление алгоритмических умений, перенос усвоенных алгоритмов в различные образовательные области и виды деятельности.

Структура алгоритмических умений детей дошкольного возраста состоит из четырех блоков (Воронина Л.В., Утюмова Е.А., 2013). Процессуальный блок отвечает за изучение свойств, видов, способов записи алгоритмов, за их исполнение и составление. Личностный направлен на осознание значимости новых знаний или способов деятельности. Регулятивный способствует формированию умения планировать, осуществлять контроль, самоконтроль и коррекцию своей

деятельности. Коммуникативный блок развивает умения у дошкольников, взаимодействовать со взрослыми и между собой в процессе алгоритмической деятельности.

Для целенаправленного формирования у детей алгоритмических умений нужно соблюдать ряд условий.

1. Использовать игры с правилами и организовывать игровую деятельность дошкольников по заданным воспитателем условиям (алгоритмам).
2. Создать развивающую предметно-пространственную среду, при организации которой формирование алгоритмических умений происходит в деятельности, побуждающей к открытию «новых знаний», к переносу имеющегося алгоритмического опыта в новые ситуации.
3. Учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей среднего и старшего дошкольного возраста. Задания должны быть посильными, не слишком легкими и не слишком трудными, увлекательными и доступными для восприятия детей.
4. Для обучения дошкольников действиям контроля, самоконтроля и оценке своей деятельности необходимо завершать игру, игровое задание или игровую ситуацию этапом контроля. Завершая игру, под непосредственным руководством воспитателя дети сравнивают полученную последовательность действий с эталоном. Производят коррекцию, если необходимо, в своих алгоритмах.
5. Интеграция в процессе формирования алгоритмических умений различных видов детской деятельности. Перенос приобретенных умений в различные образовательные области и виды деятельности. Основная цель использования этого условия – это обеспечение осознанного выполнения детьми любого вида алгоритма. Воспитатель постепенно увеличивает долю самостоятельности в выполнении и составлении алгоритма ребенком, побуждает в процессе выполнения различных видов детской деятельности самостоятельно осуществлять целеполагание, контроль, коррекцию и рефлексия выполнения и составления алгоритма.

В результате диагностики уровня сформированности у детей умений, которые нами были выделены в структуре алгоритмических, мы пришли к выводу, что дошкольники, вовлеченные в обучение по методике формирования алгоритмических умений, показали более высокий уровень развития планирующей функции деятельности. Они стали осмысливать цель предстоящей деятельности, старались проследить шаги (этапы) достижения требуемого результата. В экспериментальной группе менялись и личностные качества детей, у них повысилась саморегуляция, они овладели действиями контроля, самоконтроля и оценкой своих действий. Научились под руководством воспитателя осуществлять перенос изученных алгоритмов для решения подобных задач, использовать алгоритмические умения в различных видах детской деятельности: трудовой, продуктивной, музыкально-художественной. Дошкольники стали понимать значимость выполнения алгоритмов и проявлять интерес к нахождению общих способов решения однотипных задач.

Результаты диагностики коммуникативного блока алгоритмических умений, а также наблюдения за игровой деятельностью ребят показывают, что большинство дошкольников овладели навыками совместной деятельности: они в процессе игры плодотворно сотрудничают в парах и небольших группах для достижения нужного результата. Они способны самостоятельно задавать вопросы при возникновении затруднений, отражать в речи свои действия в процессе алгоритмической деятельности.

Таким образом, полученные в ходе нашего исследования результаты позволяют сделать вывод, что сформированность алгоритмических умений у дошкольников 6-7 лет является необходимым условием подготовки детей в ДОУ для успешного перехода их на следующую ступень обучения.

Учет всех выделенных условий в процессе формирования алгоритмических умений будет способствовать возникновению мотивации познавательной деятельности, целеполаганию, планированию, оценке, контролю своей деятельности, то есть будут оказывать влияние и на развитие предпосылок к учебной деятельности будущих первоклассников.

Список литературы:

1. *Воронина Л.В., Утюмова Е.А.* 2013. Развитие универсальных предпосылок учебной деятельности дошкольников посредством формирования алгоритмических умений // Образование и наука. № 1. С. 74-84.
2. *Копаев А.В.* 2003. О практическом значении алгоритмического стиля мышления. // Информационные технологии в общеобразовательной школе. № 6. С. 6-11.
3. *Лапчик М.П., Семакин И.Г., Хеннер Е.К.* 2003. Методика преподавания информатики: учеб. пособие для студ. пед. вузов / под общ. ред. М.П. Лапчика. М.
4. *Царева С.Е.* 2014. Методика преподавания математики в начальной школе: учебник для студ. учреждений высш. образования. М.
5. *Язвинская С.Д.* 2009. Педагогические условия развития алгоритмических способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе познания категории времени: Дис. канд. пед. наук. Ставрополь.

Формирование у детей 3-4 лет основных видов движений посредством логоритмики

Воронина Наталья Ивановна,
Коковская Ангелина Николаевна,
Михеева Наталья Борисовна,
Бакирова Елена Владимировна

ГБОУ СОШ №10 СПДС "Ягодка"
(СПДС "Светлячок") г.
Жигулёвск Самарская область

Ключевые слова:

Формирование, ОВД, логоритмика, младший, дошкольник

Аннотация: Ребенок с рождения стремится к движениям. Формирование двигательных умений и навыков – одна из важных сторон физического развития дошкольника. Стоит отметить, что освоение и формирование основных движений начинается в младшем дошкольном возрасте, когда создается фундамент двигательного опыта, осваивается азбука движений, из элементов которой формируется вся двигательная деятельность человека. Вопросами формирования основных видов движений (ОВД) у детей дошкольного возраста занимались в разные временные эпохи, но и в настоящее время продолжается поиск наиболее эффективных средств формирования ОВД дошкольников. Одним из таких средств является логоритмика, которая представляет собой систему двигательных упражнений, в которых различные движения сочетаются с произнесением речевого материала под музыку или без нее. Это уникальное средство, которое в непринужденной и эмоциональной обстановке способствует решению множества задач. Стихотворные формы образного характера позволяют детям раскрепоститься, снять зажатость в выполнении упражнений, войти в образ имитационного упражнения, а, следовательно, способствуют формированию положительного отношения к двигательной деятельности. Однако проблема формирования ОВД посредством логоритмики теоретически не изучалась.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность формирования у детей 3-4 лет ОВД посредством логоритмики. Материалы и методы: Проанализировав теоретические основы формирования у детей 3-4 лет ОВД, мы приступили к экспериментальной работе. В основу констатирующего эксперимента положены показатели сформированности у детей 3-4 лет основных видов движений Г.П. Лесковой и Н.А. Ноткиной, на основе которых были определены соответствующие им диагностические задания:

- Диагностическое задание – техника бега «Пробеги по дорожке» (показатели: положение туловища; наличие момента «полета»; движение рук; направление движения; материал и оборудование: 2 ориентира, секундомер);
- Диагностическое задание – техника ходьбы «Дойди до игрушки» (показатели: положение туловища и головы; движение рук; согласованность движений рук и ног; направление движения; материал и оборудование: ориентир (игрушка));
- Диагностическое задание – техника прыжка «Кто дальше прыгнет» (показатели: исходное положение; толчок; полет; приземление; материал и оборудование: яма с песком для прыжков, прорезиненная дорожка, мат, рулетка, мел);
- Диагностическое задание – техника метания «Добрось до флажка» (показатели: исходное

положение; замах; бросок; материал и оборудование: мешочки с песком (не менее 3) 200г., рулетка, мел, размеченная дорожка);

- Диагностическое задание – техника лазанья «Позвони в колокольчик» (показатели: хват руками; чередующий шаг; активные, уверенные движения; Материал и оборудование: гимнастическая стенка, мат, ориентир (игрушка, колокольчик).

Исходя из результатов исследования, на констатирующем этапе преобладают низкий (50%) и средний уровень (40%) сформированности у детей 3-4 лет ОВД.

Эти результаты доказывают необходимость проведения формирующего эксперимента. Мы предположили, что формирование у детей 3-4 лет ОВД посредством логоритмики будет эффективным, если:

- подобраны комплексы логоритмических упражнений в соответствии с ОВД;
- использованы тексты логоритмики первоначально в ходе коммуникативной деятельности;
- включены комплексы логоритмики в разные формы физкультурно- оздоровительной работы.

Были определены 3 этапа работы. Этапы определены в соответствии с этапами формирования двигательного навыка.

1 этап: разработка комплексов в соответствии с основными видами движений:

- ходьба на носках («На носочках», «Я на цыпочках...»); ходьба на пятках («Тук, тук», «На каблучках»); ходьба с перешагиванием через предметы («Лед да лед», «Через кубики...»); ходьба друг за другом по кругу («Ровным кругом», «Грибы»).
- бег враспынную («Зайки», «Побежали все ребята»); бег друг за другом («Маленькие ножки», «Мчится поезд»); бег змейкой («Между кочек»).
- прыжки на двух ногах («Рыженькие белочки», «Красный мячик»); прыжки с гимнастической скамейки («Мышки», «Не боимся высоты»); прыжки в длину с места («Котята»).
- метание: бросание и ловля мяча («Мяч ловите и бросайте»); метание в цель («Малыши в снежки играют»); метание вдаль («Мячики», «Лепим, лепим мы снежок»).
- лазанье: подлезание под дугу («Кролики», «К дуге ребята подошли»); подлезание под шнур («Мышки шума испугались»); лазанье по гимнастической стенке («Раз ступенька, два...», «По лестнице»).

2 этап: разучивание, первоначальное знакомство в коммуникативной деятельности с текстами логоритмики:

- чтение текста логоритмического упражнения;
- беседа с детьми по содержанию стихотворного текста;

- обыгрывание;
- разучивание текста;
- самостоятельное рассказывание текста другим детям.

3 этап: формирование основных движений посредством логоритмики в ходе разных форм физкультурно-оздоровительной работы. На 3 этапе комплексы логоритмических упражнений, постепенно включались в занятия по физическому развитию, где использовались упражнения для формирования различных видов ходьбы и бега, в общеразвивающих упражнениях и в ОВД. Затем логоритмику стали включать в другие формы работы: комплексы утренней гимнастики со стихотворным текстом («Комплекс с гантелями», «Деревья», «Во саду ли, в огороде»); гимнастику после дневного сна; в прогулку с детьми (проводили логоритмические упражнения на закрепление ОВД). После проведения формирующего эксперимента провели контрольный срез, позволяющий выявить динамику уровня сформированности у детей 3-4 лет ОВД посредством логоритмики.

Результаты: Проведенная экспериментальная работа позволила выявить эффективность методики использования логоритмики и положительную динамику в формировании у детей 3-4 лет ОВД после ее апробации. У 50% детей преобладает средний уровень сформированности техники основных движений. Количество детей с высоким уровнем увеличилось на 20% и стало составлять 30%, а количество детей с низким уровнем снизилось на 30% и стало составлять 20%.

Вывод: По результатам проведенной работы можно сделать вывод о результативности влияния логоритмики на формирование у детей 3-4 лет основных видов движений.

Список литературы:

Алябьева, Е.А. Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения [Текст]: методическое пособие / Е.А. Алябьева. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 64с.

Вавилова, Е.Н. Развитие основных движений у детей 3-7 лет. Система работы [Текст] / Е.Н. Вавилова. – М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2007. – 160 с.

Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика [Текст]: Учебн. для студентов высш. учеб.заведений / Г.А. Волкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272с.

Гоголева, М.Ю. Логоритмика в детском саду [Текст]: методическое пособие / М.Ю. Гоголева. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 120с.

Здоровячок: учебно-методическое пособие [Текст] / под редакцией А. А. Ошкиной. – Тольятти, Делит, 2008. – 136 с.

Картушина, М.Ю. Логоритмика для малышей: Сценарии занятий с детьми 3-4 лет [Текст] / М.Ю. Картушина. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 144с.

Кенеман, А.В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста [Текст]: учеб.пособие для студ. Пединститутов по спец. «Дошкольная педагогика и

психология» / А.В. Кенеман, Д.В. Хухлаева. – М.: Просвещение, 1978. – 272с.

Новиковская, О.А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях [Текст] / О.А. Новиковская. – СПб: Издательство Корона-ВЕК, 2013. – 272с.

Степаненкова, Э.Я. Методика физического воспитания [Текст]: метод.пособие / Э.Я. Степаненкова. – М.: «Воспитание дошкольника», 2005. – 94с.

Харченко, Т.Е. Бодрящая гимнастика для дошкольников [Текст] / Т.Е. Харченко. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. – 96с.

Сохраним воду чистой

Вырвина Кристина Андреевна,
Ермакова Юлия Владимировна

МБДОУ детский сад "Снежинка"
Брянского района

Ключевые слова:

экологическое воспитание, экологическая культура, развитие

Мир и экология. Эти слова стали своеобразными лозунгами современности, настоящими призывами, обращёнными ко всему человечеству и к каждому из людей. Планета Земля, её природа – материки и океаны, зелёный и животный мир – дом человечества. В наши дни обострились экологические проблемы, прежде всего ухудшение среды жизни человека (загрязнение воды, воздуха, продуктов питания, мусор). Все мы, ныне живущие в ответе за природу перед нашими потомками, перед историей. Чтобы сохранить природу на Земле, нужны образованные люди. От них будет зависеть её судьба. И первые основы экологических знаний, экологической культуры мы закладываем в детском саду – первом звене непрерывного образования.

В 2015 учебном году наш детский сад «Снежинка» участвовал в программе «ЭкоШкола Зеленый флаг» по теме «Чистая вода». Коллектив МБДОУ, воспитанники, родители активно включились в эту работу.

Какие мы поставили перед собой цели?

- Внести свой небольшой вклад в освобождение воды от загрязнения.
- Пропагандировать идею экономии воды. (Акции, выпуск листовок, плакатов, проведение семинаров для жителей поселка).
- Осуществить практические дела, направленные на сбережения запасов чистой воды.
- Выявить утечку чистой воды и провести контроль практических дел, направленных на сбережение запасов чистой воды.
- Развивать у детей интерес исследовательской деятельности.
- Воспитывать бережное отношение к природным ресурсам.
- Передавать социальный опыт в сфере влияния воды на все живое.

В реализации программы «Чистая вода» мы выполнили семь важных шагов:

Шаг 1. «Создание экологического совета». В него вошли дети подготовительной группы, родители, поддерживающие политику бережного отношения к природе, воспитатели группы, администрация поселка.

Шаг 2. «Проведение исследования экологической ситуации». Исследование экологической ситуации проводилось по следующим направлениям: - выявление зон экологической опасности; - поход к роднику на территории нашего поселения; - проверка расхода воды, нет ли утечки воды в помещениях ДОУ; - выборочная проверка состояния водопроводных кранов на предмет утечки и экономного использования воды в жилых домах нашего поселка.

Шаг 3. «Разработка плана действий по снижению нагрузки на водные ресурсы и окружающую среду». В план включены следующие мероприятия: Проведение экологической акции

«Сохраним воду чистой». Создание альбома «Мир воды». Составление схемы «Круговорот воды в природе». Создание памятки «Что почитать детям о воде». Составление картотеки опытов с водой, проведение опытов. Составление памятки «Правила поведения на воде». Рассматривание иллюстраций с изображением реки, озера, моря, предметных картинок с сюжетами использования воды. Изготовление плакатов, природоохранных знаков в защиту рек и воды « Мы реки, моря, океаны в обиду не дадим». Создание фотовыставки «Если б не было воды, не купались в речке б мы». Музыкальное развлечение «Праздник волшебной воды». Конкурс рисунков «Как человек использует воду». Экологическая беседа «Вода вокруг нас». Круглый стол «Как мы бережем воду дома».

Шаг 4. «Мониторинг и оценка». Периодический контроль за деятельностью ДОУ осуществляет совет наблюдателей, который состоит из представителей организаций-партнеров. 21 мая 2015 года состоялась конференция, в которой участвовали все члены наблюдательного совета. Мы обсудили выполнение нашего плана действия. Все участники конференции отметили высокий уровень и эффективность проведенных мероприятий и реализации плана. Было высказано ряд предложений и рекомендаций, которые будут учтены при разработке плана на следующий год.

Шаг 5. «Включение экологической тематики в воспитательно – образовательный процесс». Тема воды была включена в годовой план работы на 2014 - 2015 учебный год. В ходе реализации программы «Чистая вода» с детьми был проведен цикл занятий по систематизации знаний детей о свойствах воды, ее качествах, обитателях, и охране водных ресурсов «Знакомство со свойствами воды», «Путешествие капельки», «Вода вокруг нас», «Водоем и его жители», «Берегите воду». Проводились наблюдения за снегом и водой, как лёд превращается вводу, морозные узоры, дождь, облака. Осуществлялись обзорные экскурсии на водоём. Нами проводилась экспериментально – исследовательская деятельность – опыты: «Вода бывает тёплой, холодной, горячей»; «Вода не имеет формы»; «Вода прозрачная»; «Лёд – это твёрдая вода». На занятиях ИЗО ребята рисовали рисунки по данной тематике.

Шаг 6. «Предоставление информации и сотрудничество».

1. Проведение районного семинара воспитателей детских садов. (Сентябрь; включение в программу «Эко-школа «Зеленый флаг» 5 образовательных учреждений Брянского района)

2. Проведение обучающего семинара для воспитателей и учителей Брянского района, г. Брянска, г.Дятьково.

3. Публикации в «Брянской учительской газете».

4. Общее родительское собрание.

5. Сотрудничество:

- Брянский государственный университет им. И. Г. Петровского
- БОО «Альянс общественных инициатив «Пересвет»»
- Областной эколого-биологический центр.

Шаг 7. «Формулировка и принятие Экологического кодекса». Нашей группой разработаны экологические заповеди:

1. Выключайте воду, когда чистите зубы.

2. Краны водопровода всегда плотно закрывай.

3. Смерть каждого ручья перерастет в беду моря. Каждый новый километр сотворенной человеком пустыни - угроза океану и плодородным землям за многие тысячи километров от нее.

4. Сохраняйте родники и реки такими, чтобы они могли радовать нас, наших детей, внуков и внуков наших внуков.

5. Заботьтесь о чистоте вод. Помните, вода – самое большое богатство на планете, но и самое прихотливое.
6. Приходите на экскурсии к воде пешком и с любовью. Не оставляйте после себя никаких следов, кроме следов ног. Ведите себя так, как в гостях.
7. Не загрязняйте воду нефтепродуктами, особенно при мытье транспорта.
8. Природу нужно любить и беречь, она наша мать и кормилица.
9. В больной Природе нельзя оставаться здоровым.
10. Без использования природных богатств обойтись сегодня трудно. Используйте их умно. Возьмите из природы — компенсируйте ей чем-то.
11. Соблюдайте в природе «правила культурного поведения». Требуйте этого от других, разъясняя необходимость их соблюдения.

Результаты реализации проекта «Сохраним воду чистой!».

1. формирование представлений детей о природном объекте воде;
2. формирование познавательного интереса;
3. обогащение словарного запаса;
4. воспитание бережного отношения к воде;
5. привнесение результатов работы в группу в домашних условиях;
6. получение знаний детьми о пользе и свойствах воды;
7. расширение у детей кругозора, появление интереса к экспериментальной деятельности;
8. формирование умения прогнозировать свои действия по отношению к окружающей среде, желания предпринимать определенные действия по ее сохранению и улучшению;
9. формирование умения логически мыслить, самостоятельно делать обобщения;
10. появление стимула для работы и познания с удовольствием, с желанием; формирование у детей опытно-исследовательских навыков. Результаты показали, что в ходе нашего проекта у детей расширились знания о воде, дети познакомились с причинами загрязнения воды, научились бережно относиться к воде и экономить ее. Отношения родителей и детей стали более близкими, доброжелательными. Родители больше стали уделять внимание к здоровью своих детей, применяя в этом закаливающие водные процедуры.

Практическая значимость проекта «Сохраним воду чистой!» заключается в том, что использование разнообразных форм и методов работы с детьми по экологическому воспитанию способствуют расширению и обогащению знаний детей о разнообразии представителей растительного мира, формированию представлений о взаимосвязях в природе, развитию наблюдательности и интереса к ней, эстетических чувств, любви и бережного отношения к природе.

Работа в данном направлении не только обогащает знания детей, но и воспитывает доброту, сопричастность и сопереживание ко всему живому и прекрасному, что нас окружает! Дети узнают, что без воды невозможна жизнь на Земле. Дети смогут объяснить различные состояния воды в природе (снег, град, иней, туман). Дети поймут, что загрязнять окружающую природу нельзя!

Список литературы:

1. *Бондаренко Т.М.* 2006. "Экологические занятия" учебное пособие для дошкольников. М.
2. *Куликовская И.Э.* 2005. «Детское экспериментирование». М.
3. *Николаева С.Н.* 2010. Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду. М.
4. *Обухова Л.А.* 2006. "Экологическое воспитание", Практическое пособие для воспитателей методистов ДОУ. Воронеж

Развитие речи детей дошкольного возраста с системными нарушениями речи с использованием современных информационных технологий

Вьюнова Екатерина Евгеньевна

МБДОУ Детский сад № 59 г.
Химки

Ключевые слова:

Психолого-педагогические условия развития образовательного процесса

В статье исследуются основные взгляды на исследования психологов и педагогов по проблеме нарушений в развитии речи у детей дошкольного возраста, определены виды речевых расстройств, уровни речевого недоразвития в современной логопедии. Рассмотрены основные направления коррекционной работы детей с нарушением речи с использованием информационных технологий.

Признание психологами и педагогами особого значения дошкольного детства для становления личности определяют основные принципы воспитательно-образовательной работы с детьми этого возраста: дифференциальный подход к каждому ребенку, учет индивидуальных особенностей, своевременное выявление проблем в развитии и их коррекцию в сенситивные сроки.

По различным данным количество детей, которые в силу неблагоприятных условий воспитания и обучения, соматической и нервно-психической ослабленности, имеют невыраженные отклонения в развитии и испытывают различные трудности в обучении, составляют от 20 до 60 % учащихся начальной школы (О.В. Защирина, 1995), а в дошкольном возрасте, отклонения в нервно-психической сфере имеют 30-40 % детей (Л.Н. Винокуров, 1994, Е.А. Ямбург, 1997 и др.).[1]

Р.Е. Левина в своих работах неоднократно отмечала особенности тяжёлых речевых расстройств детей дошкольного возраста. Она выделила категорию детей у которых наблюдается недостаточная сформированность всех языковых структур[2]. Дети данной группы, с её точки зрения, показывают следующие речевые расстройства:

- в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков на слух;
- недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем в связи с этим, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования;
- словарный запас значительно беден, отстает от возрастной нормы как по количественным, так и качественным показателям;
- оказывается недоразвитой связная речь.

Более глубоко были изучены отдельные проявления речевой патологии детьми, разными авторами. Исследования Р.Е. Левиной (1959, 1961), Н. Трауготт (1940), В.К. Орфинской (1968), С.Н. Шаховской (1960), Р.И. Лалаевой (1999), Н.В. Серебряковой (1999) направлены на рассмотрение особенностей формирования лексико-грамматических средств языка.

В работах Г.И. Жаренковой рассмотрены вопросы тяжелого недоразвития речи (I, II уровне) влияющие на выраженные нарушения в понимании обращенной речи, а также грамматических форм. Установлена прямая зависимость между степенью сформированности речи и уровнем ее понимания (1961). В работах Р.Е. Левиной, А.К. Марковой, Г.А. Каше, О.Н. Усановой показано своеобразие слоговой структуры слов и произношения.

Одним из средств коррекции нарушений речи являются компьютерные технологии.

Компьютерные технологии активно внедряются в работу специальных (коррекционных) дошкольных учреждений. Использование компьютера в игровой и учебной деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья рассматривается под углом зрения разработки новых обучающих программ и развивающих методик.

Использование компьютера в обучении и воспитании детей с речевыми нарушениями, становится все более распространенным явлением не только за рубежом, но и в России. Приоритетная задача применения компьютерных технологий в специальной педагогике и психологии состоит не в обучении детей адаптированным основам информатики и вычислительной техники, а в комплексном преобразовании их среды обитания; создании новых научно обоснованных средств развития активной творческой деятельности. В специальном (коррекционном) образовании компьютерные технологии все чаще применяются как наиболее адаптируемое к индивидуальным особенностям детей средство обучения (А.В. Аграновский, И.В. Больших, В.С. Вальчук, Н.Т. Вальчук, Е.Л. Гончарова, З.М. Кордун, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, О.Н. Лизунов, Л.Р. Лизунова и др.).

На данный момент разработано и много компьютерных программ, рассчитанных на детей дошкольного возраста. Данные программы нацелены на развитие внимания, памяти, мышления. Однако не все массовые компьютерные игры можно использовать для обучения детей в логопедических группах. Большинство из них не соответствуют методике обучения детей с нарушениями речи, а в некоторых случаях содержат ошибки. На данный момент необходимо создание компьютерных программ которые отвечали бы требованиям коррекционной педагогики. Альтернативой В данной случае может стать создание собственных слайд-фильмов, презентаций в программе Microsoft PowerPoint и компьютерных презентаций, разработанных педагогами с учетом особенностей развития их воспитанников.

Процесс автоматизации поставленных звуков заключается в многократном повторении одного и того же лексического материала, и у детей быстро наступает утомление и пресыщение однообразной деятельностью.

Компьютерные презентации способны оживить этот процесс за счет новизны, реалистичности и динамичности изображения, использования анимированных изображений, внести в него элементы игры. Ситуация достижения цели, заложенная в игре дополнительно стимулирует ребенка к выполнению задания.

Кроме того, ребенок видит, сколько осталось до конца выполнения задания, а как известно легче справиться с работой, если знаешь, когда она закончится. Если задания подобраны с учетом зоны актуального и ближайшего развития ребенка, то выполнение их ему хоть и с трудом, но доступно. Поэтому, при виде наглядного результата своих усилий, у ребенка повышается самооценка, снижается неуверенность, боязнь ошибиться, тревожность.

На занятиях с использованием компьютерных презентаций большинство детей становятся более активны, открыты, у них менее выражена тревожность. Меняющиеся и возникающие на экране изображения вызывают у детей больший интерес, чем традиционные иллюстрации в книге. Благодаря динамичной смене изображений, цвета фона, возникновению и исчезновению анимированного персонажа, от лица которого ведется речь, внимание детей удерживается дольше.

Согласно действующим санитарно-эпидемиологическим нормам, занятия с использованием компьютера для дошкольников 5-6 лет могут проводиться 2-3 раза в неделю по 10-15 минут, поэтому просмотр и обсуждение презентации не может длиться дольше этого времени.

Требования к интерфейсу программы должны соответствовать возрастным особенностям детей дошкольного возраста имеющим нарушения речи. Фон презентаций лучше выбирать однотонный, не отвлекающий внимание от содержания слайда, спокойных, не раздражающих зрение цветов. Иллюстрации должны быть крупными и реалистичными, не перегруженные лишними деталями. Умеренное использование спецэффектов будет повышает интерес, создавать положительный эмоциональный настрой. Согласно санитарно-эпидемиологическим нормам, недопустимо, чтобы за компьютером одновременно занималось более одного ребенка. На подгрупповых и фронтальных занятиях лучше использовать мультимедийный проектор,

большой телевизор и пр.

У детей с системным недоразвитием речи помимо системного недоразвития всех компонентов языковой системы, имеются недостатки познавательной деятельности, недостаточный уровень развития словесно-логического мышления, вербальной памяти, внимания. Следовательно, в презентации необходимо включать упражнения, направленные на развитие грамматического строя, расширение словарного запаса, развитие фонематического слуха, профилактику нарушений письменной речи, а также развитие неречевых процессов. Предлагаемый лексический материал должен быть доступен как по семантике, так и по слоговой структуре. В каждое занятие нужно вводить упражнения, направленные на семантизацию.

Применение компьютерной техники позволяет сделать занятие привлекательным и по-настоящему современным, осуществлять индивидуализацию обучения, объективно и своевременно проводить контроль и подведение итогов. Развивающий эффект зависит от дизайна программы, доступности ее для ребенка, соответствия его уровню развития и интересу. Компьютерные технологии позволяют ставить перед ребенком и помогать ему решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность (опосредованность) и ведущую для этого возраста деятельность – игру.

Сегодня информационные компьютерные технологии можно считать тем новым способом передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения и развития ребенка. Этот способ позволяет ребенку с интересом учиться, находить источники информации, воспитывает самостоятельность и ответственность при получении новых знаний, развивает дисциплину интеллектуальной деятельности.

Таким образом, применение в коррекционно-образовательном процессе специализированных компьютерных технологий, учитывающих закономерности и особенности развития детей с общим недоразвитием речи, позволит повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс подготовки дошкольников к обучению грамоте, предупредить появление у них вторичных расстройств письменной речи, а, следовательно, снизить риск социальной дезадаптации младших школьников. Анализ литературы показывает, что компьютерные средства представляют для специалиста не часть содержания коррекционного обучения, а дополнительный набор возможностей коррекции отклонений в развитии ребенка.

Список литературы:

1. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.-метод.пособие. — М.: Соц.-полит, журн., 1994. — 96 с.
2. Левина Р.Е. Об изучении и обучении детей с глубокими расстройствами речи // Психолого-педагогические проблемы восстановления речи при черепно-мозговых ранениях. - М.: Изв. АН РСФСР, - 1945. - Вып. 2. - С. 121-128.
3. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. -М.: Просвещение. - 1968. - 133 с.
4. Лопатина Л. В., Серебрякова П. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. СПб.: Изд-во РГПУ им. Л. И. Герцена; Изд-во «Союз», 2001. 191 с.

Вышивание, как средство развития художественно-эстетического восприятия и мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста

Гаврилова Елена Викторовна

МДОУ детский сад
комбинированного вида № 79 г.
Комсомольска-на-Амуре
Хабаровского края

Ключевые слова:

Дошкольники, программа, вышивка, творчество, мелкая моторика

Аннотация: статья посвящена возможностям использования вышивки для развития мелкой моторики и художественно-эстетического восприятия у детей старшего дошкольного возраста. Современный взгляд на эстетическое воспитание ребенка предполагает единство формирования эстетического отношения к миру и художественного развития средствами разных видов изобразительного и декоративно-прикладного искусства в эстетической деятельности.

Один из видов декоративно-прикладного искусства, доступный детям дошкольного возраста – это вышивка. Я сама увлекаюсь вышивкой, поэтому решила, что для развития мелкой моторики рук и творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста будет полезным научить их вышивать. Чтобы заинтересовать детей искусством вышивки, я принесла свои работы. Появился интерес, возник вопрос: «Как это так красиво получилось?». Рассказала о своих работах и показала, с помощью каких инструментов и материалов можно сделать такую красоту. Для детей дошкольного возраста программ по обучению вышивке в детском саду не существует.

Существующие пособия рассчитаны на детей школьного возраста, но и они больше рассчитаны для кружковой работы. В комплексных программах в разделе «Художественный труд» основное внимание уделяется обучению детей работе с бумагой, бросовым и природным материалом. Знакомство с иглой чаще всего ограничивается пришиванием пуговиц.

Целью моей работы стало составление программы дополнительного образования для детей дошкольного возраста, которая смогла бы повысить эффективность обучения детей вышиванию. При создании программы «Волшебная иголочка» опиралась на пособие Н. Сотниковой «Вышиваем вместе с детьми» (Сотникова, Н.А. 2007).

Программа дополнительного образования «Волшебная иголочка» направлена на развитие эстетического вкуса, творческих способностей детей дошкольного возраста и мелкой моторики рук, глазомера. Совместная деятельность способствует приобщению старших дошкольников к художественному труду, предоставляет детям свободу выбора, возможность развития комбинаторных умений, выработке индивидуального стиля и темпа деятельности. Целью программы является развитие творческих и художественных способностей, мелкой моторики рук через обучение вышиванию.

Задачи:

1. Познакомить с историей возникновения и развития вышивания в России; дать понятие об основе цветоведения, композиции в вышивке.
2. Учить детей использовать разные виды швов для реализации собственного творческого замысла.
3. Развивать мелкую моторику рук, ручную умелость и творческие способности в процессе самостоятельной работы.
4. Формировать навыки безопасности труда и личной гигиены.

5. Воспитывать у детей художественно-эстетический вкус и чувство гармонии. 6. Воспитывать желание доводить начатое дело до конца.

Программа «Волшебная иголочка» рассчитана на 2 года обучения: первый год для детей старшей (5 – 6 лет) группы. Второй год для детей подготовительной (6 – 7 лет) группы. Занятия проводятся два раза в неделю по 25 минут в форме кружковой работы, с подгруппой 5 – 7 человек. Количество детей в подгруппе обусловлено сложностью работы с иглой, необходимостью видеть всех детей, а также для контроля за соблюдением правил безопасного поведения.

Гибкая форма организации детского художественного творчества в совместной деятельности позволяет учитывать индивидуальные особенности детей, состояние здоровья, их желания, уровень овладения навыками вышивания, нахождение на определенном этапе реализации замысла и другие возможные факторы. Каждый ребенок работает на своем уровне сложности, начиная работу с того места, где закончил на предыдущем занятии. Каждое занятие начинается с пальчиковой гимнастики, которая подготавливает руку ребенка к предстоящей деятельности. В ходе занятия, для расслабления мышц и снятия напряжения проводятся физкультминутки.

Составлен тематический план работы на два года с подбором разных видов швов для детей старшего дошкольного возраста. Предусмотрены как теоретические - рассказ воспитателя, беседа с детьми, рассказы детей, показ воспитателем способа действия,- так и практические занятия: обсуждение и выбор рисунка для вышивки, конкурс рисунков для вышивки, непосредственное вышивание изделий, подготовка и проведение выставок детских работ. В начале работы с детьми запланированы беседы о народно-прикладном искусстве России с целью формирования интереса к народным промыслам. На первых занятиях проводится подготовительная работа: дети учатся переводить рисунок на ткань, подбирать нитки, необходимые для определенной работы, вдевать нитку в иголку.

Постепенно переходим к выполнению основной работы, т.е. к вышиванию. На первом году занятий в старшей группе учимся выполнять такие швы, как – «вперед иголка», «строчка», «стебельчатый», «тамбурный». Упражняем в выполнении правильного действия с иглой, которые требуют от детей усидчивости, внимания. На втором году, в подготовительной группе выполняем более трудные швы – «петельный», «узелки и спиральки «рококо», в середине учебного года дети учатся вышивать швом «крестик». Он требует от детей развитых математических способностей: необходимо уметь правильно посчитать количество крестиков на схеме и перенести их на ткань – «канву». При выполнении шва «крестик» дети должны быть более внимательны, собраны, так как если ошибешься, то рисунок будет неправильным, а значит некрасивым. Но как сияют глаза детей, когда от занятия к занятию получается все лучше и лучше.

Анализируя результаты работы с детьми по программе, можно сделать вывод о том, что к концу подготовительной группы дети овладевают определенными знаниями, умениями, навыками, ребенок осознает свои способности, формируются специальные умения, способы самоконтроля. У детей совершенствуется ручная умелость, формируется умение творческого воплощения собственного художественного замысла. Практическим результатом деятельности являются подарки близким на праздники, выставки детских работ в детском саду, участие в городских выставках декоративно-прикладного творчества.

Список литературы:

1. *Ананьева, А.Т.* Вышивание: Гладь. Ришелье. Аппликация./ А.Т. Ананьева, Т.Н. Лазарева, К.М. Нерода. – М.: Этерна, 2005. – 192с.
2. *Горкин, А.П.* Детская домашняя энциклопедия/ Гл.ред. А.П. Горкин. – М.: Знание АСТ – ПРЕСС, 1995. - 340с.
3. *Сотникова, Н.А.* Вышиваем вместе с детьми/ Н.А. Сотникова. – М.: Эксмо, 2007.- 120с.
4. *Крулехт, М.В.* Дошкольник и рукотворный мир / М.В. Крулехт. – СПб.: Детство-Пресс, 2003.

Формы и методы взаимодействия педагога с родителями по развитию активной позиции в игровой деятельности детей

Ган Наталья Юрьевна,
Суханова Ольга Анатольевна

ФГБОУ ВПО "Шадринский
государственный педагогический
институт", г.Шадринск

Ключевые слова:

Взаимодействие, активная позиция родителей, игровая деятельность

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия педагогов и родителей, доказана ценность игры для развития ребенка. Раскрывается позиция педагогов, родителей к игровой деятельности детей. Изучены и апробированы нетрадиционные формы и методы взаимодействия педагога с родителями по развитию у них активной позиции к игровой деятельности.

Введение. Сегодня в основе новой философии взаимодействия семьи и ДОО лежит идея о том, что за воспитания детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность [3].

Цель исследования: изучить и апробировать формы и методы взаимодействия воспитателя с родителями по развитию у них активной позиции к игровой деятельности детей.

Материалы исследования. Проблемой взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации занимались такие педагоги, как Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, И.В. Гребенников, А.М. Низова, Н.П. Харитоновна, О.Л. Зверева, Е.П. Арнаутова, В.П. Дуброва, В.М. Иванова и другие.

Игра – один из основных видов деятельности и важнейшее средство социального развития и воспитания детей - обеспечивающая освоение мира человеческих отношений, создающая условия для психического развития и взросления ребенка (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Ф.И. Фрадкина, А.П. Усова, Т.Е. Конникова, Д.В. Мендже-рицкая, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новосёлова, В.П. Арсентьева) [1].

Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании перцепции педагога и родителей (О.Л. Зверева, Т.А. Куликова, Н.П. Харитоновна, Е. П. Арнаутова, В.А. Березина, Л.И. Виноградова, В.П. Дуброва, В.М. Иванова, Т.В. Кротова).

По отношению к игре дошкольников родители должны занять активную позицию – направить свои усилия на углубления и расширения общественных интересов ребёнка, их нравственных представлений, чувств, на поощрение самостоятельности, инициативы, творчества.

По мнению учёных, умение играть возникает у ребёнка не спонтанно, а в процессе игрового взаимодействия со взрослыми в детском саду и дома. Игровая деятельность ребёнка только тогда будет способствовать всестороннему развитию его личности, если в ней участвует взрослый [2].

Активная позиция родителей - деятельное, целостное образование, реальная направленность и своеобразие проявления воспитательной деятельности родителя, сформировавшиеся под влиянием родительских представлений и опыта воспитания своего ребёнка [3].

В развитии у родителей активной позиции к игровой деятельности детей большую роль играет

воспитатель, в связи с этим мы провели анкетирование воспитателей, с целью определения понимания ими значимости игры в воспитании ребёнка.

Анализ ответов воспитателей показал, что все без исключения педагоги считают, что через игру ребёнок познаёт мир и своё место в социуме. Педагоги утверждают, что родители обязательно должны играть с ребёнком дома; они знакомят родителей с информацией о том в какие игры нужно играть с детьми, какие игрушки покупать ребёнку. Педагоги в основном используют традиционные формы работы с родителями: консультации, беседы, собрания.

С целью выяснить отношения родителей к игре ребёнка мы предложили ответить им на вопросы анкеты. Полученные данные свидетельствуют, о том, что регулярно играют с ребёнком дома всего 45% родителей. Остальные родители играют с детьми только по субботам и воскресеньям. Родители дошкольников отдают предпочтение играм, способствующим формированию познавательной сферы ребёнка, направленных на подготовку ребёнка к школе. Покупают, главным образом, «умные» игрушки: настольно-печатные игры, электронные. Многие игрушки покупаются не для игры, а потому что они модные, «прикольные», потому что ребёнок их просит. Большинство отцов и матерей убеждены, что игра – самостоятельная деятельность, ребёнок должен играть сам. Главным средством развития игры многие родители считают приобретение игрушек.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство родителей - (55%), не интересуются, в какие игры играет их ребёнок. У взрослых нет убеждённости в том, что именно игра обеспечивает своевременное и полноценное психическое развитие дошкольников.

Для достоверности полученных данных, с детьми была проведена беседа. Цель беседы: выяснить играют ли родители с ребёнком дома, в какие игры ребёнок любит больше всего играть, кто из родителей является партнёром по игре.

Анализ индивидуальной беседы с детьми показал, что 30% родителей играют с детьми дома. В качестве партнёра по игре чаще выступает папа. В основном дети любят играть в компьютерные игры. Самое любимое время проведение у дошкольников - просмотр мультипликационных фильмов. В основном дети мечтают о современных игрушках: фёрби, куклы: винкс, русалка, летающая фея, монстр хай. В качестве любимой игрушки выступает мягкая игрушка, потому что «она мягкая», приятная на ощупь «у неё доброе лицо», с ней можно спать.

В связи с результатами, которые мы получили, необходимо повысить знания родителей в игровой деятельности детей, научить родителей приёмам игрового взаимодействия с детьми.

Очень важно чтобы игра стала актуальной для каждой семьи и тогда игровые традиции естественным образом, будут переходить от старших к младшим. Решать эту крайне важную проблему надо вместе с семьёй, ведь многие родители обладают уникальным игровым опытом, сформированным на основе традиции той среды, в которой они выросли.

Изучив классификацию нетрадиционных форм Т.В. Кротовой а так же изучив опыт работы с родителями многих практиков: Н.М. Бариновой [2], Г. Крысановой [4], Е.О. Смирновой [6] мы апробировали одну из эффективных форм, на наш взгляд, работы с родителями - семинар-практикум, под названием «Играйте вместе с детьми!». Для активизации родителей к игровой деятельности с детьми в детском саду, мы предложили родителям поиграть в игры, стать участниками различных конкурсов и мероприятий. По мнению родителей наиболее интересными нетрадиционными формами и методами в проведении семинара-практикума явились: игра-задание, игра «Аукцион», мини-лекция «Роль игры в жизни дошкольника», упражнение «Герои нашего детства», мозговой штурм «Вред и польза современных игрушек», творческая работа «Игрушка в жизни моего ребёнка».

В конце семинара – практикума каждый участник получал печатный материал: «Как выбрать игрушку для ребенка».

Для установления эмоционального контакта между педагогами, родителями и детьми мы использовали досуговые формы работы: праздник «Наша дружная семья!», тематические

пятницы «Мамины и папины игры». Перед тем как забрать ребёнка домой, родителям предлагалось поиграть со всеми детьми группы, в какую - либо игру своего детства.

Для развития у родителей эмоциональной отзывчивости и интереса к миру своих детей через организацию совместной творческой деятельности мы оформили фотомонтаж «Моя любимая игрушка», который расположили на лестничном проёме. Так же мы создали картотеку игр, в приемной, группы, которой может пользоваться педагог в работе с родителями, а родители вместе с детьми могут окунуться в мир занимательных игр.

Вывод. Таким образом, мы считаем, что использование нетрадиционных форм и методов работы с родителями, будет способствовать формированию у них активной позиции в развитии игровой деятельности детей, будет формировать навыки игрового общения с детьми, развивать творческий интерес, формировать устойчивую потребность родителей и детей в совместной игровой деятельности.

Список литературы:

1. Арсентьева, В.П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве [Текст] : учеб. пособие / В.П. Арсентьева. – М. : ФОРУМ, 2009. – 144 с.
2. Барина, Н.М. Ребёнок развивается в игре [Текст] / Н.М. Барина // Ребёнок в детском саду. – 2010. – №6. – С.67-71.
3. Жеребцова, М.В. Игра детей – дело взрослых! [Текст] / М.В. Жеребцова // Воспитатель ДОУ. – 2010. – №2. – С.42-48.
4. Крысанова, Г. Развитие детей в игре [Текст] / Г. Крысанова, Н. Соболева // Ребёнок в детском саду. – 2001. – №2. – С.32-34.
5. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Текст] : приказ от 17 октября 2013 г. № 1155 // Российская газета. – 2013. – 25 ноября. – С. 18-21.
6. Смирнова, Е.О. Современный дошкольник: особенности игровой деятельности / Е.О. Смирнова // Дошкольное воспитание. – 2002. – №4. – С.70-73.

Формирование у детей младшего возраста безопасного поведения при возникновении пожара

Гафнер Василий Викторович

ФГБОУ ВПО "Уральский
государственный педагогический
университет"

Ключевые слова:

дети, безопасное поведение, возникновение пожара, вызов по телефону, алгоритм действий, умения

Аннотация: Целью статьи является описание методики формирования у детей младшего возраста безопасного поведения при возникновении пожара. Рассмотрены этапы проведения практических занятий для формирования умения вызова пожарной охраны по телефону у детей младшего возраста.

Ежегодно в России происходит порядка 150 тысяч пожаров, во время которых погибает около 10 тысяч человек, в том числе более 500 детей. Из-за неосторожного обращения детей с огнем в 2015 году произошло 2314 пожаров, на которых погибло 100 и ранено 375 человек [6]. Самыми незащитными при возникновении пожара являются дети младшего возраста. Нередки случаи, когда дети остаются дома без присмотра старших и в помещении возникает возгорание.

Иногда с опасной ситуацией получается справиться. Например, пятилетний мальчик спас семью от пожара [1]. Позже он рассказал, что узнал о том, как нужно действовать, не от родителей или воспитателей, а из телевизионной передачи. Но чаще дети в ситуациях, связанных с пожарами, испытывают растерянность и чувство страха. Чтобы ребенку не мешали эти трудности, сомнения и страхи, кроме определенных знаний, необходимо сформировать умения безопасного поведения при возникновении пожара. Под умениями понимается «овладение способами (приемами, действиями) применения усвоенных знаний на практике» [4].

В соответствии со ФГОС дошкольного образования, образовательные программы должны быть направлены на формирование основ безопасного поведения [2], среди которых одно из первых мест занимают правила поведения при пожаре [3]. Но часто из-за неправильной организации работы с детьми, у них не формируются необходимые умения в полной мере, или хуже того, сформированы, но не правильно. И применение этих умений в реальной экстремальной ситуации, связанной с пожаром, может стоить детям жизни. Поэтому формированию безопасного поведения при возникновении пожара следует уделять достаточно внимания в дошкольном образовании.

Безопасное поведение при возникновении пожара состоит из множества действий, но в любом алгоритме действий при пожаре всегда самым **первым** (при отсутствии взрослых рядом) будет являться вызов пожарной охраны по телефону.

Алгоритм вызова пожарной охраны по телефону:

1. Снять трубку и набрать «01».
2. Сообщить диспетчеру пожарной охраны что горит.
3. Назвать точный адрес: номер дома, корпуса, подъезда, квартиры, этаж.
4. Назвать свою фамилию и имя.
5. Ответить на дополнительные вопросы.
6. Услышав, что вызов принят, положить трубку.

Если мы проведем эксперимент и попросим выполнить это, на первый взгляд, достаточно простое задание, то увидим, что далеко не все дети младшего возраста смогут правильно продемонстрировать умение вызова пожарной охраны по телефону. В реальной ситуации неподготовленный ребенок не сможет объяснить ситуацию даже своим родителям. Так, в Ставропольском крае пятилетний мальчик, увидев огонь, принялся звонить родителям по мобильному телефону. Однако его речь была сбивчивой, и мать предложила сыну успокоиться и перезвонить позже. После этого звонки стали поступать один за одним, каждые 3 минуты. Мать, почуяв неладное, поспешила домой ...[5].

При вызове пожарной охраны по телефону ошибки возможны на любом этапе алгоритма. Среди типичных ошибок следует выделить следующие, когда дети:

1. Неверно набирают номер пожарной службы.
2. Сообщают диспетчеру неверные данные.
3. Не называют свою фамилию и имя.
4. Не дают ответа на дополнительные вопросы.
5. Кладут телефонную трубку, недослушав диспетчера.

Для того чтобы у ребенка сформировать умение вызова пожарной охраны по телефону, и он смог применить его в сложной ситуации, связанной с пожаром, мы предлагаем разбить этот процесс на несколько этапов.

1. Ознакомительный этап. На этапе происходит ознакомление детей с алгоритмом вызова пожарной охраны по телефону, воспитатель озвучивает свои действия и демонстрирует их. Происходит осмысливание детьми отдельных действий при возникновении пожара: Как нужно правильно вызвать пожарную охрану (алгоритм действий)? Что необходимо при этом сделать? При попытке вызова пожарной охраны по телефону дети совершают грубые ошибки в действиях.

2. Подготовительный этап. На втором этапе появляется интерес к выполняемым действиям, несмотря на то, что дети еще недостаточно умело их выполняют. Формируется отчетливое понимание способа вызова пожарной охраны. Происходит осознанное овладение отдельными элементами действия.

3. Унификационный этап. На данном этапе при повторных усилиях выполнения действия у детей происходит закрепление элементов действия. Повышается качество движений, внимание переносится на результат, контроль над передаваемой информацией улучшается. При дальнейших тренировках происходит объединение элементарных движений и фраз в единое целое.

4. Вариативный этап. На последнем этапе формируется приспособляемость к конкретной обстановке. Ребенок выполняет все действия при вызове по телефону пожарной охраны правильно.

Методически процесс обучения детей младшего возраста вызову пожарной охраны по телефону выглядит следующим образом:

1. Теоретический этап. Воспитатель для всех детей одновременно рассказывает и показывает на телефонном аппарате, как правильно нужно вызывать пожарную охрану. Спрашивает, есть ли вопросы, и если есть – отвечает на них.

2. Практический этап.

А) Один из детей на телефонном аппарате (как проводном, так и сотовом) набирает «01» и сообщает диспетчеру службы о пожаре. Воспитатель выступает в роли диспетчера, принимает вызов от ребенка, задает ему вопросы, даже если он передает неверные данные и совершает

неверные действия. На этом этапе ребенок должен понять свои ошибки и исправить их.

Б) Дети в паре самостоятельно повторяют указанные действия и контролируют их выполнение. Один ребенок в роли диспетчера, другой в роли «пострадавшего». Чтобы каждый ребенок смог потренироваться – они меняются ролями. Время «диалога» не учитывается – важна правильность выполнения алгоритма действий.

В) Дети выполняют все действия в режиме реального времени. Воспитатель снова выступает в роли диспетчера, принимает вызов от ребенка, обсуждает правильность выполнения алгоритма.

При проведении практических занятий по формированию у детей младшего возраста умения вызова пожарной охраны по телефону воспитателю необходимо:

- правильно демонстрировать способы действий;
- наблюдать за отработкой действий;
- выявлять и своевременно исправлять ошибки, выявленные в ходе отработки детьми умений;
- поощрять детей.

Безопасное поведение при возникновении пожара нельзя сформировать за одно занятие. Необходимы дополнительные тренировки по отработке умений безопасного поведения при возникновении пожара. Владение ими позволит вовремя сообщить о пожаре, тем самым сократить число пострадавших и погибших детей на пожарах.

Список литературы:

1. В Бузулуке пятилетний мальчик спас семью от пожара. URL: <http://www.orenday.ru/novosti/novostnaya-lenta/news170615125624>. Дата обращения 25.02.2016 г.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г.
3. 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.
4. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс. учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 Кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576с.: ил.
5. Пятилетний малыш спас сестер на пожаре. URL: <http://www.rbc.ru/society/23/09/2010/470900.shtml>. Дата обращения 25.02.2016 г.
6. Статистика пожаров РФ 2015. URL: <http://wiki-fire.org/Статистика-пожаров-РФ-2015.ashx>. Дата обращения 25.02.2016 г.

Организация познавательно-исследовательской деятельности в ДОУ: содержательный и организационный аспекты

Глазырина Ольга Вячеславовна

ГБОУ ДПО РО "РИПК И ППРО", г. Ростов-на-Дону

Ключевые слова:

дошкольное образование, познавательно-исследовательская деятельность, исследовательские навыки

Одной из задач модернизации дошкольного образования на современном этапе является повышение качества образования, которое достигается через создание условий для проживания ребенком своего детства и изменение способов взаимодействия педагогов с детьми. ФГОС дошкольного образования определяет познавательно-исследовательскую деятельность как сквозной механизм развития ребенка, а также – как одну из задач образовательной области «Познавательное развитие».

Целью исследования являлось изучение содержательного и организационного аспектов познавательно-исследовательской деятельности в ДОУ в современных условиях.

В отечественной психолого-педагогической науке накоплен богатый опыт изучения и формирования познавательно-исследовательской деятельности: сущность, структуру, закономерности протекания, значение ориентировочно-исследовательской деятельности для познавательного развития ребенка (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Н.Н. Поддъяков, А.И. Савенков и др.); особенности организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста (Н.А. Короткова, Т.А. Егорова, О.В. Киреева, О.В. Дыбина, А.И. Савенков, О.В. Афанасьева и мн.др.). С точки зрения методической проработанности можно особо отметить технологию познавательно-исследовательской деятельности А.И. Савенкова, как наиболее широко используемую в современных дошкольных учреждениях.

В ходе анализа исследований по проблеме организации познавательно-исследовательской деятельности (Т.А. Егорова, О.В. Киреева, Н.А. Короткова и др.), а также изучения состояния педагогической практики в Ростовской области были получены следующие результаты:

1. Познавательно-исследовательская деятельность в дошкольных учреждениях чаще всего осуществляется в рамках учебной модели. В такой деятельности детям отводится роль «получателей» информации, но не как не исследователей. Как отмечается в исследовании А.И. Савенкова, такой вариант организации «... учебной деятельности с ее мощными механизмами ограничения физической и психической активности ребенка...» уже является фактором сдерживания исследовательского поведения (Савенков А.И., 2012, с.69).

В познавательно-исследовательской деятельности роль воспитателя существенно отличается от той, что он занимает в учебной модели обучения. По мнению Н.А. Коротковой, «...организовать действительно познавательно-исследовательскую деятельность возможно лишь приняв позицию заинтересованного, любознательного партнера по деятельности» (Короткова Н.А., 2007, с.127). Таким образом, организация познавательно-исследовательской деятельности, прежде всего, связана со значительной перестройкой стиля поведения воспитателя и принятия позиции партнера.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы и опыт работы в рамках курсов повышения квалификации, воспитатели демонстрируют неспособность занять позицию партнера в познавательно-исследовательской деятельности. Наиболее ярко данная характеристика отмечается у педагогов с большим стажем работы, у которых выработался определенный стереотип взаимодействия с детьми (Т.И. Захарова, Н.А. Короткова, Т.И. Чиркова и др.).

2. У большинства воспитателей недостаточно сформированы собственные исследовательские навыки. В условиях познавательно-исследовательской деятельности от педагога не требуется знать ответы на все вопросы, но он должен уметь исследовать разные проблемы, находить нужную информацию и научить этому детей. Более того, воспитатель должен эмоционально увлечь, «заразить» ребенка темой исследования, а это возможно только в случае заинтересованности самого воспитателя темой.

При подготовке к исследовательской деятельности у педагогов возникают трудности с формулировкой проблемы исследования, способной вызвать интерес у дошкольника; с поиском интересных фактов; отбором информации. Большое значение придается предварительной работе, которая сводится к передаче знаний по теме предстоящего исследования. Но такая подготовка только снижает интерес к исследованию. Также характерно использование в ходе исследования сюрпризных моментов, игр, что уводит внимание детей от проблемы исследования.

3. В качестве экспертов (специалистов) исследовательской деятельности довольно редко приглашаются родители воспитанников, социальные партнеры и др. Что связано с одной стороны с напряженными (негативными) отношениями педагогов с родителями; с другой стороны – с жесткой регламентацией образовательного процесса в ДОУ.

4. Пространственная предметно-развивающая среда в ДОУ, в том числе информационно-коммуникативная, также не в полной мере способствует развитию познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста. Так называемые уголки экспериментирования, как правило, содержат готовые материалы, слабо стимулирующие познавательную активность старших дошкольников. Использование ИКТ в познавательно-исследовательской деятельности затруднено из-за отсутствия в каждой возрастной группе ДОУ необходимых мультимедиа устройств.

В заключении можно отметить следующее, что в дошкольном образовании на современном этапе накоплен обширный материал по научно-теоретическому и научно-методическому обеспечению познавательно-исследовательской деятельности в ДОУ. Вместе с тем, на практике, наблюдается прямой перенос данных наработок в учебную модель образовательного процесса, что фактически делает невозможным организацию познавательно-исследовательской деятельности в ДОУ. Необходимо внесение серьезных изменений в систему подготовки кадров и систему повышения квалификации педагогов.

Список литературы:

1. *Киреева О.В.* 2009. Развитие исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования. Дис. канд. пед. наук. Санкт-Петербург. 209 с.
2. *Короткова Н.А.* 2007. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. Москва. 208 с.
3. *Савенков А.И.* 2012. Противодействие исследовательскому поведению ребенка в современном образовании // Высшее образование в России. №8-9. С.67-73.

Алгоритм и модели психологического сопровождения детско-родительских отношений в дошкольной организации

Глевицкая Вера Сергеевна,
Полякова Наталья Анатольевна

ОГБУ ДПО КИРО, г. Курск

Ключевые слова:

модель психологического сопровождения детско-родительских отношений

Аннотация: целью статьи является описание модели психологического сопровождения детско-родительских отношений в дошкольной организации.

Психологическое сопровождение детско-родительских отношений – это, прежде всего, помощь ребенку в решении индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, развитием, отношениями, либо помощь семье в выявлении причин деформации в развитии ребенка, поиск средств и способов их устранения, изменения среды в интересах ребенка и на основании этого построение процесса, способствующего развитию и социализации обучающегося. Согласно литературным источникам, алгоритм психологического сопровождения детско-родительских отношений в дошкольной организации включает в себя следующие этапы:

- 1) Создание нормативно-правовой базы (федеральные, региональные и локальные нормативные акты, планы и программы работы) по организации психологического сопровождения ребенка в образовательном учреждении.
- 2) Создание и функционирование «психологической комнаты» – кабинета психолога.
- 3) Создание специализированной образовательно-развивающей среды для осуществления сопровождения.
- 4) Создание системы повышения компетентности педагогов и родителей по проблемам детско-родительских отношений.

Целью сопровождения является профилактика семейного неблагополучия и поддержка позитивного родительства, направленные на раскрытие потенциала дошкольника.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе описаны пять **МОДЕЛЕЙ** оказания помощи современной семье:

- **Педагогическая модель** основывается на положении о недостатке педагогической компетентности родителей. Отмечается, что сам родитель может быть причиной неблагополучия, но эта возможность открыто не рассматривается. В этом случае необходимо ориентироваться не на индивидуальные возможности родителя, а на универсальные с точки зрения педагогики и психологии способы и приемы воспитания. Работа с семьей в этом случае направлена на создание системы психолого-педагогического просвещения родителей, организацию семейного консультирования, разработку памяток для родителей.
- **Социальная модель** используется в тех случаях, когда семейные трудности есть результат неблагоприятного стечения обстоятельств. Акцент в работе с семьей ставится на оказание социально-педагогической помощи: информирование о возможности получения социальной помощи, координация деятельности различных организаций и учреждений по оказанию помощи семье, посредническая роль в решении жизненных трудностей.
- **Психологическая (психотерапевтическая) модель** предполагает акцентирование на особенностях жизнедеятельности семьи и противоречиях в понимании задач и способов воздействия на развитие дошкольника.
- **Диагностическая модель.** Она основывается на предположении наличия дефицита знаний у родителей о ребенке или своей семье. Объектом наблюдения является семья, а также

дети и подростки с нарушениями поведения. Предоставленные семье результаты диагностики помогут семье в решении семейных проблем.

- **Медицинская модель.** Предполагается, что в основе семейных трудностей лежат болезни членов семьи. Цель помощи семье – содействие в установлении диагноза, лечении больных, адаптации здоровых её членов к больным.

Для достижения цели сопровождения детско-родительских отношений в дошкольной организации реализуется психологическая (психотерапевтическая) модель.

Анализ имеющегося опыта психологического сопровождения детско-родительских отношений показал, что в большинстве случаев используется несколько моделей одновременно.

Условиями эффективности оказания помощи современной семье в воспитании ребенка-дошкольника является её комплексность, последовательность, дифференцированность и своевременность.

Реализация модели психологического сопровождения детско-родительских отношений в дошкольной организации предполагает:

- включение родителей в процесс самостоятельного открытия знаний дошкольной психологии;
- дать родителям возможность обсуждать свои проблемы в кругу других родителей, а также с привлечением психолога;
- осуществление трансляции позитивных образов воспитания и идеалов конструктивного воспитания в родительскую среду, а также формирование установки на позитивное воспитание ребенка в семье;
- информирование родителей обо всех психолого-педагогических услугах, оказываемых в районе и городе;
- формирование сообщества активных родителей, которые затем будут выступать проводниками идей и активными организаторами проектов для родителей;
- подготовка специалистов помогающего профиля для работы с родителями и семьями;
- получение анонимной психолого-педагогической поддержки.

Данная модель психологического сопровождения детско-родительских отношений включает в себя работу с нарушением процесса формирования привязанности матери и ребенка, его принятия, с проявлениями горя (группы поддержки взрослым и детям, переживающим горе), снятие фобических реакций посредством работы с травматическими образами и многие индивидуальные методы психологической помощи и поддержки, учитывающие специфику пространственно-развивающей среды детского сада и семьи.

Психологическое сопровождение детско-родительских отношений реализуется в различных формах. Нами разработаны критерии и показатели эффективности осуществления психологического сопровождения детско-родительских отношений в условиях дошкольной организации. Они включают:

- снижение уровня тревожности и негативных реакций;
- формирование адекватной самооценки при реализации роли «родителя»;
- возрастание интереса к возрастным особенностям развития ребенка (повышение мотивации родителей в принятии и развитии ребенка);
- формирование навыков позитивного общения с ребенком;
- снижение конфликтности при взаимодействии;
- положительную динамику развития ребенка;
- положительную обратную связь от родителей.

Анализ результатов апробации модели психологического сопровождения детско-родительских отношений в условиях дошкольной организации выявил положительные тенденции в области трансформации детско-родительских отношений. Нами было проанализирована работа с 42 семьями в детском саду комбинированного вида и с 34 детско-родительскими диадами в дошкольной организации компенсирующего вида. При консультировании и взаимодействии с семьями детей дошкольного возраста в 75% случаев наблюдалось снижение негативных реакций

при общении с ребенком, в 80% – снижение конфликтности при взаимодействии с воспитателями и другими специалистами дошкольной организации. Изменялась мотивация игровой и образовательной деятельности ребенка в 73% проанализированных случаев. Формирование навыков позитивного общения отмечалось в 48 детско-родительских диадах. Необходимо отметить, что при работе с родителями детей, посещающих детский сад компенсирующего вида, акцент ставился на повышение мотивации родителей в принятии и развитии ребенка. Поскольку описываемая модель психологического сопровождения апробировалась только в течение полутора лет (с августа 2014 года), результаты указывают лишь на наличие положительной тенденции в изменениях. Дальнейшая работа по апробации направлена на достижение устойчивых изменений в детско-родительских отношениях.

Список литературы:

1. Микляева Н.В., Микляева Ю.В. Работа педагога-психолога в ДОУ: Методическое пособие. – Москва: Айрис-пресс, 2005. – 384 с.
2. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 152 с.
3. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: пособие для педагогов-психологов / Под. ред. Савиной Е. А., Максименко О. В. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 223 с.
4. <http://www.vashpsixolog.ru/> Статья. [Модели социально-психолого-педагогической помощи ребёнку и семье, находящимся в социально опасном положении.](#)
5. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2010.- 928 с.
6. Казакова Е. И., и др. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога. - Владос, 2003. – 528 с.
7. Петрановская Л.В. Тайная опора: привязанность в жизни ребенка // Людмила Петрановская; худ. Андрей Селиванов. - АСТ; Москва; 2015. – 288 с.

Невербальное кодирование и декодирование невербальных средств общения как условие развития рефлексии в общении детей с речевым недоразвитием

Глухова Ольга Айваровна,
Леханова Ольга Леонидовна

ФГБОУ ВПО "Череповецкий
государственный университет",
г. Череповец

Ключевые слова:

невербальные средства общения, рефлексия в общении

Аннотация: целью статьи является освещение проблемы развития невербальных средств общения как условия формирования рефлексии в общении у детей с речевым недоразвитием. Авторами статьи предложена методика исследования особенностей невербального кодирования и декодирования невербальных средств общения, проведено экспериментальное изучение невербального кодирования и декодирования, а также приведен анализ полученных экспериментальных данных.

Введение

В российской логопедии проблема исследований и коррекции речевого недоразвития у детей представлена достаточно широко. Однако, несмотря на проводимую с детьми коррекционно-логопедическую работу, нередко речевые нарушения имеют устойчивую форму и продолжают сохраняться в старшем возрасте. Таким образом, существует объективная необходимость в совершенствовании существующих методик коррекции речевого недоразвития и разработке нового содержания, нацеленного на формирование у таких детей навыков саморегуляции, самоконтроля, восприятия себя как субъекта собственной деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить в качестве средства формирования представленных выше умений рефлексия в общении.

Рефлексия в общении определяется как базовое условие и одновременно механизм более эффективного и результативного взаимодействия людей (Е.В.Лушпаева)[5].

Согласно Ф.А.Сохину и О.С.Ушаковой к старшему дошкольному возрасту развитие рефлексии в общении приводит к изменению ценностно-смысловой сферы, к большей адаптированности ребенка к внешним условиям, к саморегулированию и самоконтролю поведения [6]. В процессе опосредованного рефлексией общения и взаимодействия с людьми старший дошкольник рассматривает, оценивает, принимает или отвергает определенные ценности и нормы поведения, свойственные семье, обществу сверстников, значимым лицам, что в конечном итоге определяет успешность его взаимодействия с социумом.

В данном контексте особую значимость приобретает изучение невербального общения детей с недоразвитием речи как условия формирования рефлексии в общении. В современной науке доказано, что успешное невербальное кодирование и декодирование невербальных знаков определяют развитие коммуникативно-речевой интенции, эмоциональной выразительности речи и вероятностного прогнозирования, а также являются фактором, стимулирующим прогресс речевых механизмов и формирование полноценной речевой деятельности.

В логопедии имеющиеся сведения о состоянии невербальных средств общения у детей с недоразвитием речи недостаточны и противоречивы: с одной стороны имеются данные о компенсаторном развитии невербальной коммуникации у детей-алаликов; с другой стороны отмечается дефицитарность невербальных средств общения у детей с нарушениями речи [4]. Противоречивость сведений о невербальном общении детей с недоразвитием речи, и недостаточная методическая разработанность вопроса не позволяют определить содержание, организацию, и методику использования невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе.

Цель исследования или программы

На основании теоретического рассмотрения проблемы был сделан вывод о необходимости экспериментального исследования процессов невербального кодирования и декодирования невербальных средств общения детьми 5-6 лет с недоразвитием речи.

Материалы и методы

В основу экспериментального исследования и диагностической программы положены концепции И.Н. Горелова [1] о невербальных средствах общения как функциональном базисе речи и Н.И. Жинкина [2] о кодовых переходах во внутренней речи. Представление о детях с недоразвитием речи и выделение таких детей из группы сверстников осуществлено в соответствии с концепцией Р.Е. Левиной об общем недоразвитии речи и его уровнях [3].

Для исследования была разработана авторская диагностическая методика, состоящая из наблюдения и специальных диагностических заданий. Диагностические задания были нацелены на создание ситуаций, в которых ребёнок мог продемонстрировать понимание невербальных знаков и их употребление в разных ситуациях общения. Выбор значений для невербального кодирования был осуществлён в соответствии с материалами опросника для родителей («Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты»). Группы предлагаемых значений были дифференцированы и характеризовались максимальной (эмблемы), средней (иллюстраторы) и минимальной (аффекторы) оторванностью внешней формы невербального знака от значения.

На разных этапах в исследовании участвовало 180 детей 5-6 лет: 60 детей с нормальным речевым развитием и 120 детей с недоразвитием речи (клинически диагностирована алалия, дизартрия, дислалия).

Результаты

Анализ полученных сведений позволил выделить типологические группы детей, характеризующиеся разными характеристиками невербального кодирования и декодирования. Первый тип (43,3% детей с недоразвитием речи) характеризуется выраженными трудностями невербального кодирования, незрелостью предпосылок коммуникативно-речевой интенции и эмоциональной выразительности речи при относительной сохранности понимания невербальных средств общения. Второй тип (31,7% детей с недоразвитием речи) характеризуется трудностями декодирования невербальных средств общения, несформированностью предпосылок вероятностного прогнозирования при относительной сохранности невербального выражения эмоций и значений. Третий тип (25 % детей с недоразвитием речи) отличается нарушениями понимания и употребления невербальных средств общения и комплексной незрелостью невербальных предпосылок речи.

При декодировании невербальных знаков дети с недоразвитием речи демонстрировали трудности понимания значений невербальных средств общения, ошибались в их интерпретации, не могли выстроить невербальный прогноз. Выяснилось, что у детей с недоразвитием речи заметно отстаёт от возрастной нормы формирование типа восприятия эмоций и типов интерпретации жестов и позы, дети чаще выделяют в невербальном сигнале физические характеристики, само действие, а не информацию о состоянии и отношении человека.

В процессе исследования удалось получить сравнительные данные о невербальных средствах общения детей с нормальным развитием речи и нарушениями речи. Анализ результатов исследования позволил определить типологию ошибок невербального кодирования. Типы ошибок невербального кодирования представлены следующими группами:

- Неверное воспроизведение и немотивированные замены. Например, воспроизведение жеста «взмах рукой от плеча вниз» (наиболее частый вариант ошибочного воспроизведения), «потряхивание кистями опущенных рук».
- Тематические замены. Например, воспроизведение невербального паттерна «пока» вместо

«уходиокачество ошибок за 100%.ошибочного воспроизведения) и при воспроизведении невербальных знаков. Почти все предлагаемые значения. «большой» вместо «длинный», «нельзя» вместо «молчи». Менее частотные невербальные экспрессии заменялись на более частотные (обида на грусть, волнение на страх). Либо дети воспроизводили верный, но менее частотный вариант невербального паттерна (частотный жест прощания «помахивание рукой» заменялся на поцелуй; приветственные взмахи рукой на поясной поклон или кивок).

- Антонимические замены. Например: воспроизведение невербального паттерна «отрицания» вместо «согласие», «большой» вместо «маленький», «длинный» вместо «короткий».

- Вербальные замены - замена невербального знака словом.

- Эхолалии – повторение инструкции или её части.

Выяснилось, что ошибки невербального кодирования взаимосвязаны с типом речевых нарушений (дизартрия, алалия, дислалия). Каждая группа ошибок имеет типичные признаки и особую распространённость. Выяснилось, что в большинстве случаев у детей с недоразвитием речи не сформирован невербальный функциональный базис речи.

Заключение и выводы

Данные исследования подтверждают идею о том, что национальные невербальные средства общения обеспечивают когнитивную и коммуникативную основу для освоения родного языка. Итак, экспериментальное исследование позволило определить типологию невербального кодирования и декодирования, а также тезаурус и специфику невербальных средств общения русских детей 5-6 лет с сохранной речью и речевым недоразвитием. Выявленные в процессе экспериментального изучения особенности кодирования и декодирования невербальных средств общения оказывают негативное влияние на уровень развития рефлексии общения, а именно ее социально-перцептивный компонент. На основании этого положения возникает необходимость развития процессов кодирования и декодирования невербальных средств общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи как условия формирования рефлексии в общении с целью оптимизации коррекционно-педагогического процесса.

Список литературы:

1. *Горелов, И.Н.* Проблемы функционального базиса речи в онтогенезе / И.Н. Горелов – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1974, - 116 с.
2. *Жинкин, Н.И.* Механизмы речи / Н.И. Жинкин – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - 370 с.
3. *Левина, Р.Е.* Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967. –С. 7-30.
4. *Леханова, О.Л.* Своеобразие употребления, понимания и интерпретации невербальных средств общения дошкольниками с общим недоразвитием речи / О. Л. Леханова // Дефектология . – 2011 . – № 6 . – С. 17-25 .
5. *Лушпаева, Е.В.* Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис. ... канд. психол. наук /Елена Владимировна Лушпаева. – М., 1989. – 20с.
6. *Сохин, Ф.А.* Обучение родному языку и проблемы умственного развития / Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2001. – С. 148-154.

Ключевые слова:

материнское воспитание, педагогическая культура родителей, модернизация образования

Целью статьи является - раскрыть современное состояние педагогической культуры матерей. Рассмотреть эффективные формы и технологии педагогического просвещения матерей в новых условиях становления семьи как субъекта образования в соответствии с законодательством в РФ.

Возникновение в России новой социально-экономической ситуации в последние два десятилетия привели к падению жизненного уровня российской семьи. Что привело к обострению внутрисемейных отношений, снижению воспитательного потенциала семьи, ухудшению взаимодействия родителей и детей и, как следствие, - возникновение многочисленных проблем детства (Л.Г. Колесова, Е.В. Малышева, М.Н. Недвецкая, О.А. Перегудова, Е.А. Чередова). В этой ситуации семья остро нуждается в квалифицированной помощи в области развития и воспитания детей.

В последние годы в нормативно-правовых документах по модернизации российского образования формирование новой системы отношений образования с социумом рассматривается в качестве одной из основных задач. Образовательной организации делегирована функция развития педагогической культуры родителей. Реализация этой функции предусматривает взаимодействие образовательной организации и семьи, активизацию традиционных и поиск новых методов, форм и средств развития у родителей педагогических знаний, умений, соответствующих личностных качеств.

Семья является важнейшим институтом социализации личности. Именно в семье ребёнок получает первый опыт социального взаимодействия. Осознание данного факта требует особого отношения к созданию полноценных условий для развития детей в семье.

Нравственные установки и ценности закладываются у ребёнка в раннем детстве. Важная роль в этом процессе принадлежит значимым для ребенка взрослым. Наиболее близкие психологические и духовные связи устанавливаются между ребенком и матерью. Однако в современной ситуации наблюдается отчуждение матери и ребенка. Д. И. Фельдштейн отмечает: «Налицо серьезный дефицит внимания, уважения к ребенку... - в результате у многих ребят развивается чувство одиночества, доходящее порой до отчаяния...» [4]. Поэтому актуально говорить о роли материнского воспитания в развитии ребёнка.

На протяжении веков сохранялись и передавались от поколения к поколению традиции материнского воспитания малолетних детей. Но развитие общества повлекло за собой существенные изменения в культуре материнского воспитания, приобретение нового опыта «делегирования полномочий детскому саду оказалось достаточным, чтобы эти традиции были утрачены. Приоритеты сегодня принадлежат общественному воспитанию.

Роль матери неоднозначно оценивалось государством и обществом на протяжении разных исторических периодов: от отрицания роли матери в воспитании ребенка до ее превознесения.

Интерес к данной проблеме, попытки ее осмысления, отражены в трудах выдающихся отечественных педагогов и общественных деятелей: Е. Н. Водовозовой, П. Каптерева, Я. А. Коменского, П. Ф. Лесгафта, К. Д. Ушинского.

В развитии личности особое место занимают отношения матери и ребенка. Данная проблема нашла свое отражение в трудах А.И. Захарова, Е. И. Конради, М.И. Лисиной, С. Ю.

Мещеряковой.

Проведенное нами диссертационное исследование «Ценности материнского воспитания в педагогическом наследии Е.И. Конради» показало, что под «материнским воспитанием» она понимала обеспечение наиболее полного удовлетворения эмоциональных и социальных потребностей ребенка, постепенное его включение в

систему социальных отношений и усвоение им социальных ролей, а также передачу и освоение ребенком ценностей семейного воспитания и культурных традиций общества [1].

Данные науки и практики свидетельствуют о том, что систематические контакты матери и ребенка в первые месяцы и годы жизни являются чрезвычайно важными для правильной социализации ребенка. При этом материнское воспитание должно обеспечивать ребенку не только комфортное физиологическое существование, но и развивать в нем духовно-нравственные качества.

В настоящих условиях подготовка женщины к материнству оказывается недостаточной. Комплекс воспитательных задач, которые должна решать современная мать сложен и многообразен. Это создает новую воспитательную ситуацию.

От уровня педагогической культуры матери зависит результативность процесса воспитания ребенка. Однако, формирование таковой у современных матерей происходит чаще стихийно, чем целенаправленно. Самообразование их часто осуществляется в разговорах возле песочницы или под влиянием средств массовой информации, где одни и те же авторы рассуждают о бизнесе, педагогике. Такие случайные «знания» могут лишь сформировать у молодых мам иллюзию психологической грамотности.

Т.А. Куликова определяет «педагогическую культуру родителей как составную часть общей культуры человека, в которой воплощен накопленный человеческий опыт воспитания детей в семье» [2].

Основным условием развития педагогической культуры родителей выступает взаимодействие образовательной организации и семьи, что отвечает требованиям Закона «Об образовании в Российской Федерации», Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 г., положению Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

В организации работы по повышению компетентности родителей в вопросах воспитания дошкольников важная роль принадлежит использованию современных практико-ориентированных форм взаимодействия. Наиболее качественное взаимодействие осуществляется через активные формы организации деятельности, когда все участники становятся субъектами процесса. Они применяются, чтобы дать родителям возможность стать активными исследователями собственного родительского поведения, получить опыт нового видения привычных способов воздействия на ребенка, чтобы использовать его, выстраивая новые детско-родительские взаимоотношения.

В настоящее время практикой накоплено многообразие нетрадиционных форм взаимодействия дошкольной организации с семьями воспитанников. Наиболее эффективными являются: ситуационные ролевые и деловые игры, участие в совместной с детьми деятельности, семинары с элементами тренинга, создание видеофильмов, мастер-классы, включение родителей в организацию образовательного процесса, создание клубов по интересам; использование веб-сайта дошкольной организации и организованного в его рамках виртуального «Семейного Университета» и др.

Так же разработаны технологии, способствующие повышению эффективности процесса семейного воспитания. Составлена и апробирована программа «Просвещённое материнство» для просветительской работы будущих родителей в период ожидания ребенка. Целью ее является ориентация современной молодой семьи на осознанный подход к материнству и отцовству [1].

Создана Программа раннего вмешательства - программа ранней междисциплинарной семейно-центрированной помощи в дошкольном учреждении системы образования для обслуживания детей первых месяцев и лет жизни из групп риска, отставания в развитии и их родителей [3].

Разработана программа «Познаю себя» для детей младенческого и раннего возраста, которая способствует возрождению культурной традиции пестования и обеспечивает ценностно-смысловое содержание развития ребенка, а так же

эмоционального и тактильного контакта с матерью в освоении ребенком собственной телесности.

Указанные программы нацелены, в первую очередь, на повышение педагогической культуры матери.

Таким образом, на современном этапе развития образовательного пространства актуализируются проблемы развития педагогической культуры родителей, в частности, матери, поиска путей оптимизации традиционных моделей семейного воспитания, с целью усиления их положительного влияния на личность и сведения к минимуму негативных сторон в условиях выраженных изменений современного российского общества.

Список литературы:

1. Гнайкова Г.В. 2004. Ценности материнского воспитания в педагогическом наследии Е.И. Конради: Дис. канд. пед. наук. Волгоград.
2. Куликова Т.А. 2000. Семейная педагогика и домашнее воспитание М.: - 232с.
3. Мухамедрахимов Р.Ж. 2001. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. Спб.- 288 с.
4. Фельдштейн, Д. И. 1997. Социальное развитие в пространстве - времени - детства. - М.: - 160 с.

Особенности функционирования системы защиты детей от насилия в России

Голубь Марина Сергеевна

Кубанский государственный
университет

Ключевые слова:

Семейный Кодекс, кризисные центры, детские приюты, социальная защита детства

В России наметился переход от карательных мер к социальному поддерживающему и профилактическому воздействию, в частности, работа по предотвращению насилия в семье осуществляется специализированными службами, например, повсеместно, созданы кризисные центры-убежища стационарного и дневного пребывания, телефоны доверия, детские приюты, центры социальной реабилитации для несовершеннолетних, центры психолого-педагогической помощи населению, социальной помощи семье и детям, налажено комплексное социальное обслуживание населения.

В Семейном кодексе РФ закреплена обязанность должностных лиц и иных граждан, которым станет известно об угрозе жизни и здоровью ребенка, принимать меры для защиты его прав и законных интересов. Но сообщать об этом нужно не в органы социальной защиты по месту нахождения ребенка, а в органы опеки и попечительства, так как именно органы опеки и попечительства принимают необходимые меры по защите прав и законных интересов ребенка. Следует отметить, что органы опеки начинают работать только со случаями, принимающими крайние, необратимые формы, и никак не влияют на возможность их предупреждения и устранения.

Известно, что во всем цивилизованном мире функцию защиты детей от семейного насилия выполняют не правоохранительные органы в сотрудничестве с органами опеки попечительства, местного самоуправления, а специалисты по социальной работе. Именно у них есть опыт постоянной и повседневной работы с семьями, попадающими в трудное и даже опасное положение. Социальный работник имеет полное законное право предъявить к виновным строгие требования, и именно поэтому его работа оказывается профессиональной и эффективной.

Для России одной из важнейших остается проблема получения достоверной информации о распространенности насилия над детьми. К сожалению, сегодня мы не располагаем этой информацией. Несмотря на то, что существуют ежегодные государственные доклады «О положении детей в Российской Федерации», где зафиксированы негативные тенденции, характеризующие положение детей в современной России (рост количества детей, оставшихся без попечения родителей; рост количества детей с задержкой психического развития; высокий уровень количества детей и подростков, совершивших преступления и стоящих на учете в подразделениях по предупреждению правонарушений несовершеннолетних; рост наркомании и алкоголизма среди несовершеннолетних), прямых показателей распространенности тех или иных видов насилия над детьми в этих материалах нет.

В ряде документов приводятся данные о распространенности насилия над детьми, но они не всегда валидны и часто не могут служить основанием для принятия управленческих решений. В настоящее время результатом различных международных исследований по проблеме насилия над детьми (она была затронута в ряде документов, представленных Комитету по правам человека в формате исследования Организации Объединенных Наций по вопросам насилия в отношении детей в 2005г.) стал вывод о том, что достоверной официальной статистики о распространенности разных видов насилия в отношении детей в Российской Федерации нет либо эта информация недоступна специалистам, работающим над данной проблемой.

Как показывает опыт, для эффективного функционирования системы защиты детей от насилия необходимо наличие следующих служб помощи, профилактики и реабилитации:

-службы кризисного реагирования(кризисные центры временного пребывания, кризисный телефон доверия);

-службы, несущие функции опеки и попечительства (детские дома, интернаты, дома ребенка, приемные семьи);

-службы реабилитации и помощи (социально-психологические центры, юридические консультации, поликлиники, детские больницы, центры социальной реабилитации);

-службы организации досуга (детские клубы, дома творчества, музыкальные школы, спортивные секции).

Большинство из указанных служб в России существует. Однако рост и развитие этих служб неоднородны. Наблюдается увеличение детских домов и интернатов, центров социальной реабилитации детей и подростков, но сокращается число женских консультаций, детских поликлиник, амбулаторий и учреждений, имеющих женские консультации и детские отделения, уменьшается число не только специализированных детских больниц, но и врачей-педиатров. Крайне мало служб кризисного реагирования, телефонов доверия, кризисных центров, специализированных приютов для детей – жертв насилия.

С сожалением можно констатировать, что деятельность большинства имеющихся служб при всей своей важности и позитивности не лишена недостатков, к которым можно отнести:

- рассогласованность (методологическую, организационную и методическую) в деятельности множества существующих и вновь открывающихся центров, организаций, служб и др.;

- ведомственные барьеры, препятствующие решению проблемы предотвращения насилия над детьми;

-ограниченный опыт взаимодействия специалистов разных профилей;

-неработанность подходов к подготовке квалифицированных кадров этих служб;

-отсутствие у специалистов навыков работы «под задачу»,командой;

-неумение распределять и нести коллективную ответственность;

-недостаточное количество этих служб в пересчете на количество детского населения России;

- недоступность служб для части населения в силу территориальной удаленности или платности предоставляемых услуг.

В качестве положительного примера приведем сведения об эффективной деятельности одного из Краснодарских центров. С момента создания Центр является инициатором и активным участником работы над проблемой насилия над детьми в Краснодарском крае.

Начиная с 2010 года Краснодарский ресурсный центр реализовывал программы социального назначения, осуществление которых в рамках деятельности государственных организаций не всегда представляется возможным.

Основными источниками финансирования служат грантовая поддержка зарубежных фондов и хозрасчетная деятельность. К приоритетным и постоянно действующим направлениям деятельности центра относятся:

- обучение специалистов, работающих над проблемой насилия над детьми;

-организация и проведение исследований распространенности насилия над детьми;

-создание информационной базы данных по проблеме насилия и жестокого обращения с детьми;

-подготовка и публикация учебных, методических и информационных изданий по проблеме насилия над детьми.

Кроме того, направлениями деятельности при получении грантовой поддержки и наличии материально-технической базы и помещений являются:

-консалтинговая служба и научно-методическое обеспечение для организаций, работающих в сфере предотвращения насилия и жестокого обращения с детьми;

-школа для специалистов по актуальным проблемам социального и психологического здоровья детей и подростков;

-школа для подростков и волонтеров по проблемам психологической безопасности, самопомощи и правовой грамотности;

-консультационная помощь дисфункциональной семье.

Таким образом, опыт работы данного ресурсного Центра Краснодарского края является примером: создана база данных по организациям и специалистам, работающим с проблемой семейного неблагополучия в Краснодарском крае; разработаны и апробированы диагностические комплексы по оценке распространенности насилия; проведено 37 семинаров по профилактике насилия для специалистов различных ведомств; проведено более 10 конференций (6 региональных и 4 международных) для специалистов по профилактике семейного неблагополучия.

Список литературы:

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в детском саду: опыт, проблемы, перспективы развития

Гонтаренко Ирина Викторовна,
Азлецкая Елена Николаевна

МБДОУ МО г. Краснодар
"Детский сад №230"

Ключевые слова:

дети с ОВЗ, инклюзивное образование, индивидуальный маршрут

Аннотация: В статье рассматривается вопрос об организации инклюзивного образования в дошкольной организации. В этой связи описывается опыт МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 230». Авторы обосновывают положение о том, что инклюзивное образование в дошкольной организации реальность, которая требует развития механизмов формирования индивидуальных образовательных маршрутов и внедрения многообразных моделей инклюзивного образования. Реальность нынешнего времени такова, что многие семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ), осознают важность и необходимость дошкольного образования. Каждый год в нашу дошкольную организацию МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 230» поступают дети с особенностями развития. Наблюдается ежегодное увеличение численности данной категории детей. Сегодня в нашей дошкольной образовательной организации насчитывается 117 детей с ОВЗ (23% всего списочного состава), из них около 3% составляют дети с инвалидностью. Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования обеспечивают права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования, в том числе детей с ОВЗ [2]. Создание нормативно-правовой базы важный и необходимый шаг в организации инклюзивного образования, однако не достаточный. На наш взгляд, именно перед дошкольной организацией встает ряд задач, решение которых позволит удовлетворить субъективные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья [3]. Так как, по нашему мнению, инклюзия на уровне дошкольного уровня образования наиболее перспективна и менее противоречива, поскольку ориентирована на цели развития ребёнка. Мы полагаем, что основой организации инклюзивного образования в детском саду являются: 1) разработка и реализация индивидуальных маршрутов, что создаст условия для обеспечения равных возможностей для полноценного развития ребёнка в период дошкольного детства независимо от физических и (или) психологических недостатков в развитии детей (в том числе детей-инвалидов); 2) реализация многообразных моделей инклюзии позволит создать условия получения образования, удовлетворяющие индивидуальные потребности всех детей, в том числе с ОВЗ. Для проверки данного предположения мы разработали проект «Индивидуальные инклюзивные маршруты для детей с ОВЗ как фактор обеспечения полноценного развития ребёнка в дошкольной образовательной организации». Цель проекта: выработать механизм формирования индивидуальных маршрутов для включения детей с ОВЗ в единый образовательный процесс дошкольной образовательной организации; апробировать разнообразные модели инклюзивного дошкольного образования. Исходя из плана реализации инновационного проекта в МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 230» была проведена следующая работа. Была разработана нормативная база, которая включает в себя ряд документов: - положение об организации инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ; - положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) с приложением (приказ о создании ПМПк, приказ о составе ПМПк на начало нового учебного года, должностные обязанности членов ПМПк и др.); - положение об организации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ и ребенка с инвалидностью в учебном процессе, в т.ч. через договор о сотрудничестве с ППМС-центром «Детство» г. Краснодара и с ресурсными центрами – специальными (коррекционными) образовательными учреждениями; - договор с родителями (законными представителями) детей с ОВЗ; - положение о разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута, который обеспечивает освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного ребенка; - положение о разработке и реализации

адаптированной образовательной программы; - должностные инструкции, определяющие обязанности работников образовательной организации, работающих с детьми с ОВЗ; - правила внутреннего распорядка; - положение о внутрифирменном обучении и повышении квалификации педагогического состава. Согласно положению о внутрифирменном обучении и повышении квалификации педагогического состава повышение профессиональной подготовки педагоги детского сада осуществляли, используя различные формы: самообразование, семинары-практикумы, мастер-классы, тренинги, проектную деятельность, вебинары, участие в конференциях и форумах. Результатом проведения мероприятий стало повышения уровня профессиональной квалификации, актуализации проектно-ориентированной деятельности, развития педагогических компетенций педагогического состава детского сада. Деятельность педагогического состава по работе с детьми с ОВЗ активизировалась и приобрела творческий характер. Самое главное – деятельность педагогического коллектива по реализации образовательной деятельности детей с ОВЗ приобрело системный и научно обоснованный характер. Одной из задач реализации проекта стала разработка механизма формирования индивидуального образовательного маршрута. В рамках данной работы возникла необходимость проектирования различных организационных форм инклюзии детей с ОВЗ. Правовой и методологической основой разработки моделей стали нормативные документы о правах детей с ОВЗ, организации их образования, культурно-историческая теория Л.С. Выготского, исследования в области дефектологических знаний. За текущий период реализации проекта нами апробированы две модели инклюзии детей с ОВЗ в образовательную среду детского сада. Модель 1 – предполагает включение одного-двух детей с ОВЗ в группу детей без ограничения в здоровье и реализация индивидуального подхода к обучению по стандартной программе на основе создания специальных условий рекомендованных психолого-медико-педагогической комиссией и/или индивидуальным планом реабилитации. В нашем детском саду это дети с амблиопией, ахондроплазией и двухсторонней сенсоневральной тугоухостью. Неукоснительным условием реализаций этой модели является регулярная психолого-педагогическая поддержка ребенка, которая отражается в его индивидуальном образовательном маршруте, согласованном с родителями воспитанника. Модель 2 – предполагает открытие специализированной группы компенсирующего обучения для детей с ОВЗ, обучающихся по адаптированной программе со значительным числом общеразвивающих занятий, совместных мероприятий и часов общения со сверстниками не имеющих таких ограничений. Численность группы – 15 детей. В нашем детском саду это были дети с общим недоразвитием речи I-II уровня и дети с задержкой психического развития. Разработка индивидуальных маршрутов в этом случае проводится на основе адаптированной образовательной программы для каждого ребенка с ОВЗ, учитывает его особенности, ресурсы и ограничения. Апробируемая нами структура формирования индивидуального (инклюзивного) образовательного маршрута включает в себя четыре основных этапа. Первый этап – комплексная психолого-медико-педагогическая диагностика детей с ОВЗ с целью определения актуального уровня развития и их потенциальных возможностей. Второй этап включает в себя информирование родителей при составлении индивидуального образовательного маршрута. На третьем этапе специалисты ПМПк проводят психолого-педагогическую оценку динамики развития ребенка с ОВЗ. Четвертый этап включает в себя мониторинг образовательной и социальной адаптации всех детей группы компенсирующей направленности (инклюзивной группы) 1. Промежуточные итоги реализации проекта позволяют констатировать, что создан механизм управления инновационной деятельностью в дошкольной организации; повысился уровень мотивации участия в проекте участников образовательного процесса; разработан механизм формирования индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ОВЗ; возрос уровень профессионального мастерства педагогов. Одной из основных проблем с которой мы столкнулись при организации инклюзивного образования является формальный подход в заключениях ПМПк об организации специальных образовательных условий. Этот факт ограничивает возможность в формировании индивидуального образовательного маршрута для детей с ОВЗ. Дальнейшая работа полагает внесение изменений в Устав образовательной организации касающихся организации обучения и воспитания детей с ОВЗ. Для системной работы с родителями воспитанников с ОВЗ планируем открытие консультационного пункта. В рамках совершенствования системы формирования индивидуального маршрута апробировать разработанную нами методику составления плана образовательной деятельности в группах реализующих инклюзивную практику.

Список литературы:

1. Азлецкая Е.Н., Гонтаренко И.В. Механизм формирования индивидуального образовательного (инклюзивного) маршрута в дошкольной образовательной организации // Концепт. – 2015. – Социальное неравенство: проблемы и риски гетерогенных групп. – ART 95642. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95642.htm>. – ISSN 2304-120X.

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации»

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержден приказом Минобрнауки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155

Структурирование образовательной информации как условие формирования образа мира детей дошкольного возраста

Грибанова Марина Владиславовна,
Наумова Маргарита Юрьевна

Пермский государственный
гуманитарно-педагогический
университет

Ключевые слова:

Образ мира, блочно-тематическое планирование, тематическая матрица

Несмотря на многообразие моделей познавательного и личностного развития, существующих в современной образовательной практике, проблемы «чему и как учить детей» не ослабевают.

Развивающая педагогика с целевой установкой на овладение «способами», выступает как основа поиска инновационных технологий, расширяющих возможности развития личности.

Большая часть действий, мыслей и поступков личности часто продиктована не объективными обстоятельствами, а ментальным образом мира, на основе которого оцениваются жизненные ситуации, предполагаемые действия, придаётся определенный смысл реальности. Индивидуальный взгляд на мир, опосредует особенности становления «ментальной модели реальности», которая может носить структурированный, интегрированный, относительно законченный характер, сохраняя при этом возможность её непрерывного обогащения и реструктурирования. Данные изучения когнитивных способностей практиков, студентов и детей свидетельствуют о том, что структурность, упорядоченность знаний о мире коррелирует с природосообразной психологической зрелостью, наличием основ индивидуального стиля, способов и мотивов осуществления познавательной деятельности, социальным благополучием и др.

Образ мира возникает в активном взаимодействии с реальностью, опыт которого субъект успешно преобразует в знание. Стихийно сформированный образ мира становится достаточно устойчивой моделью последующего обогащения его содержанием, опосредуя «качество» и скорость перехода ребенка в зону ближайшего (Л.С. Выготский) и перспективного (Н.Н. Поддьяков) развития. С этой точки зрения, не теряет важности проблема отбора и структурирования образовательной информации. Процесс формирования образа мира у детей разного возраста протекает не только на основе получения сведений об отдельных предметах и явлениях действительности, но и за счет трансляции педагогами информации в виде целостных систем (тематически организованных блоков), которые успешнее осваиваются, трансформируются в знание, активно используются в специально организованной деятельности, позже - самостоятельной практике.

Исследования, проведенные В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, свидетельствуют о том что, наиболее эффективное влияние на умственное развитие оказывают системы, построенные по иерархическому принципу. Подобные системы характерны для школьного обучения.

В период дошкольного детства закладываются основные структуры познавательных видов деятельности, формируются когнитивные стратегии и мотивационные основы учения. Отсутствие достаточных знаний об особенностях развития и функционирования когнитивной сферы ребенка, приводит практиков к проблеме отбора, структурирования и трансляции детям необходимого («разумного минимума») объема информации. Актуальной проблемой современного образования остаётся построение новых и совершенствование используемых технологий развивающего обучения.

Открытие межполушарной церебральной асимметрии и когнитивных типов мышления позволило психологам выдвинуть гипотезу двойного кодирования информации. «Самой

известной моделью двойной репрезентации является модель А. Пайвио [Clark, Pavio, 1987]. Автор предположил, что существуют две независимых системы репрезентации – образная и вербальная. Каждая форма репрезентации специализируется для переработки информации определённого типа, но между ними нет отношений соподчинения. Автор вводит две независимые системы кодирования информации – невербальную и вербальную. В качестве единиц вербальной репрезентации автор вводит термин «логоген» - похожие на слова сущности, включающие визуальные и фонематические признаки». А единицами невербальной репрезентации являются «имагены», которые «кодируют модально-специфическую информацию о невербальном, перцептивном и сенсорно-моторном опыте». Между обеими системами существуют связи, так что для каждого имагена имеется несколько логогенов и наоборот. Автор показал, что разные задачи адресуются либо одной из систем, либо обеим. «В том случае, если работают обе системы, процесс когнитивной переработки осуществляется эффективней» [1].

В исследованиях, выполненных в рамках авторской «технологии блочно-тематического планирования образовательного процесса» (М.В. Грибанова, 1987-1998; 2000-2010) «теория двойного кодирования» информации была использована в качестве главного основания для отбора, структурирования образовательной информации и реализации вариативных моделей организации содеятельности педагога с детьми. Когнитивная модель А. Пайвио подтвердила правомерность интуитивных «находок» и подходов (использованных на начальных этапах создания технологии 1987-1998 г.) к отбору и конструированию образовательной информации в форме содержательных моделей - «тематических матриц», организации вариативных моделей трансляции образовательной информации детям разного дошкольного возраста, организации мониторинга развития и достижений детей в разных видах деятельности.

Технология блочно-тематического планирования образовательного взаимодействия педагога с детьми позволяет оптимально использовать принцип интеграции целевого, содержательного, технологического и результативного компонентов образовательной системы; учитывать возрастные, психологические особенности процесса формирования образа мира; обеспечить построение системы обучения по принципу «увидел – назвал – сам воспроизвёл (нарисовал, станцевал, рассказал и пр.)»; предоставить ребёнку возможность в течение определённого отрезка времени «погрузиться в тему» (оптимально – на неделю), в процессе чего «формирующаяся личность, творческая индивидуальность» получает возможность в содеятельности с педагогом и самостоятельной деятельности «обогащать и формировать образ темы» (с учётом уровня способностей и пр. индивидуальных особенностей).

В формате опытно-экспериментальных исследований, выполненных Грибановой М.В. и Максимовой М.Ю. (на базе более 15 ДОУ Пермского края) отбор и структурирование «целесообразного минимума» содержания образовательной информации для детей дошкольного возраста осуществлялось в форме содержательных моделей области (темы) познания.

«Тематическая матрица – содержательная модель, вариант (форма) структурирования содержания образовательной информации. Интерпретация содержания любой темы с целью выделения способа (модели) познания в соответствии с природосообразными возможностями детей. Благодаря целенаправленному структурированию содержания минимума знаний и определению способов умственных действий необходимых для его усвоения, педагог вправе самостоятельно варьировать их объём, решая при этом задачу формирования у детей умений использовать освоенные способы в самостоятельной познавательной - поисковой деятельности» (Грибанова М.В., 1990 г.).

Фрагмент тематической матрицы для детей шестого года жизни: «Цветок»

старшая	<p>Цветущих растений много, они разные. Человек их любит, ухаживает, получает пользу, наслаждается красотой цветков.</p> <p>(многообразие, сообщества по месту и</p>
---------	---

условиям произрастания)					
ЦВЕТЫ					
Дикие			Культурные		
<i>Полевые, луговые, лесные</i>			<i>Декоративные</i>	<i>Плодоносные</i>	
<i>Трава</i>	<i>Кусты</i>	<i>Деревья</i>	<i>На клумбе:</i>	<i>Огородные</i>	<i>Садовые</i>
ромашка, колокольчик, тимopheевка, мышиный горошек	орешник, шиповник, черника, брусника, земляника	яблоня, ель, сосна, берёза	астры, георгины, бархатцы. <i>На газоне:</i> петунии, маки, флоксы <i>В комнате:</i> фиалки, кактусы.	огурец, помидор, тыква и пр.	яблоня, малина, крыжовник, смородина, и пр.
<p><i>(«Где нет улады, там и пользы нет!» У. Шекспир)</i></p> <p>Углубления в тему: «Аленький цветочек», «Цветы и ягоды» (по мотивам Хохломской росписи).</p>					

Список литературы:

1. Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. Олма-пресс. 2004.
2. Грибанова М.В. Блочно-тематическое планирование как средство оптимизации познавательно-эстетического развития детей 3-7 лет. Пермь, 2003.
3. Грибанова М.В. Максимова М.Ю. К проблеме отбора и систематизации знаний для детей дошкольного возраста/ Новые подходы к предоставлению общедоступного дошкольного образования. Сборник материалов конференции Пермь, 21-22 апреля 2009 г. С. 73.
4. Когнитивная психология: учебник для вузов /под. ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 122-127.

Развитие творческого потенциала детей посредством блочно-тематического планирования процесса художественно-эстетического развития

Грибанова Марина Владиславовна,
Сухнёва Светлана Леонидовна,
Шевченко Лариса Борисовна

МБДОУ «Добрянский детский
сад №21», г.Добрянка

Ключевые слова:

творческий потенциал, блочно-тематическое планирование, творчество, проектирование

На протяжении шестнадцати лет коллектив МДОУ № 21 г. Добрянка работает над решением ряда задач, определяющих своеобразие и стратегию развития организации. Специфика функционирования детского сада на современном этапе обозначила приоритет познавательно-эстетического развития детей в специально конструируемом педагогами, детьми и родителями культурно-образовательном пространстве.

Начало глубоких инновационных преобразований было опосредовано сотрудничеством педагогического коллектива с доцентом ПГГПУ Грибановой М.В. Знакомство с новыми научными исследованиями, подходами к организации художественно-эстетического развития дошкольников опосредовало введение нетрадиционных, форм организации содеятельности и сотворчества с детьми посредством технологий:

- освоения детьми художественно-творческих видов деятельности с учётом индивидуальных различий;
- взаимодействия с изобразительным искусством и эстетического познания мира;
- интеграции изобразительной и познавательных видов деятельности детей (речь, познание окружающего, математические действия);
- блочно-тематического планирования образовательной содеятельности с дошкольниками и др.

На этапе моделирования обновлённого образовательного пространства сотрудничество с учёным позволило выявить проблемы в специальных профессиональных компетенциях педагогов, их ориентации в современных исследованиях методологической и психолого-педагогической направленности (Г.К. Селевко, В.И. Слободчиков, Н.Ф. Талызина и др.); в многообразии парциальных и вариативных программ, рекомендованных к внедрению; в психотехнических аспектах организации работы (В.А. Ясвин, Е.Л. Яковлева, Л.И. Айдарова, В.Б. Хозиев и др.). Анализ занятий позволил обнаружить общую тенденцию к их традиционному планированию и проведению. Недостаточно внимания уделялось учёту сенситивных периодов развития детей с целью актуализации природосообразных способностей и формирования личностных новообразований. Обсуждение проблем организации целостного педагогического процесса выявило отсутствие целесообразной интеграции его отдельных направлений, значимых эффектов в области личностно-ориентированного взаимодействия, гуманизации и гуманитаризации содержания содеятельности с детьми. Выявленные факты позволили определить стратегию модернизации, обосновать выход ДОУ в режим инновационного функционирования.

Тема первого этапа инновационных преобразований определилась как «Развитие творческого потенциала личности дошкольника средствами художественно-продуктивных видов деятельности». Выбор области инновационных преобразований был опосредован относительно новыми исследованиями в области педагогики развития, психологии индивидуальности, психологии развития специальных способностей (исследования В.И. Слободчикова, В.С. Мерлина, Л.Я. Дорфмана, А.А.Мелик-Пашаева, Е.Л. Яковлевой, В.Б.Хозиева и др.); необходимостью перехода практиков на новый уровень осмысления и анализа категориального

аппарата педагогики и психологии, технологических характеристик реализуемых программ, психолого-педагогических аспектов осуществляемых в ДОО инновационных процессов. В соответствии с темой проекта была разработана программа ОЭР, определены условия апробации системы научно-обоснованных средств воспитания, опосредующих развитие творческой и индивидуальности детей дошкольного возраста. Системообразующим элементом инновационных преобразований стала модель организации процесса развития творческого потенциала детей, как центрального образования личности.

По мнению Е.Л. Яковлевой характеристики творческой чаще «не предметны, а процессуальны», т.к. творчество необходимо рассматривать и как процесс выявления субъектом собственной индивидуальности. Разделяя мнение автора можно добавить, что творчество, развертываясь в формате субъект-субъектного взаимодействия и будучи в той или иной мере адресованной «другому», предполагает поиск индивидуального стиля (способа решения проблемы «по-своему»); переживание и открытие «субъективного смысла» действия, поступка, деятельности; выражение себя, своей индивидуальности в социально приемлемых формах деятельности, например, – в художественном творчестве.

В рамках темы инновационного проекта были определены приоритетные условия развития творческого потенциала детей дошкольного возраста:

- освоение знаний и совершенствование умений должно протекать в контексте переживания-деятельности, в этом случае возникает объективная ситуация «открытия» ребёнком субъективно – значимого смысла, оценочного отношения, как к содержанию, так и процессу деятельности;
- безоценочный характер организации творческой деятельности, но с обязательным включением рефлексивной и аналитической практики отношений автора и созданного;
- принятие, поддержка эмоциональных и творческих проявлений ребёнка;
- обеспечение психологической безопасности и эмоционального благополучия как факторов становления позитивной «Я – концепции».

В ОЭР выделенные условия нашли свою реализацию в контексте предлагаемой детям палитры художественно-творческих видов содеятельности с педагогами. Сегодня в ДОО посредством проектирования и моделирования приоритетных направлений образовательного процесса, осуществляется реализация современных подходов, требований и условий к решению проблемы развития творческого потенциала детей средствами художественно – творческих видов деятельности: аппликации, театрализованной игры, музыкально-пластической импровизации, эстетического познания мира и др.

Технологическая модель организации познавательно-эстетического развития детей МДОУ № 21 г. Добраянка.

Цель: содействие обогащению познавательно-эстетических и художественных компетенции, становлению эстетического и субъективно-оценочного отношения к окружающему миру детей 3-7 лет.

Задачи

(приоритетные направления образовательной работы с детьми)

Содействовать становлению системно-структурных знаний об окружающем мире.		Содействовать процессу становления субъективно-оценочного, (ценностного) отношения к		Формировать палитру умений, опосредующих освоение вариативных способов познания мира и отражения
---	--	--	--	--

		окружающему миру, процессу и продукту художественно-творческой деятельности	знаний в продуктах изобразительного творчества
--	--	---	--

Программное обеспечение: федеральная программа «Истоки», технология блочно-тематического планирования обр. процесса Грибановой М.В.,

Приоритетные средства реализации задач проекта

Наблюдения, экскурсии, походы в природу; проблемно-исследовательские диалоги	Моделирование социальных и природных явлений, процессы взаимодействия	Структурирование содержания образования	Блочнотематический принцип организации образовательного процесса		Любовь к объектам природы, искусства и пр.	Практика изобразительного творчества и занятия в свободной деятельности	Художественное конструирование из природного и бросового материала	Музыкально-пластические импровизации (в концертной обстановке)	Театральная деятельность (в концертной обстановке)		Проблемно-исследовательские ситуации, реализация права выбора, действия, способ	Обогатительные художественно-продуктивные трудовые	Театрализованные игры на основе проблемно-исследовательских игр	Практика овладения культурой бытового и эстетического искусства	Вариативные художественные техники и материалы
--	---	---	--	--	--	---	--	--	--	--	---	--	---	---	--

Познавательно – эстетический характер развивающей среды

Оснащение среды в соответствии с требованиями ФГОС ДО и рекомендациями программы «Истоки»	Центры: живой природы, продуктивного творчества, познавательно-речевого развития и т.п.	«Центр» опытно-экспериментальной и проблемно-поисковой деятельности, практическая «зона»	Уголок фантазии (макетирование, поделки из природного материала)	«Полочка любования»; дизайн всех помещений и архитектурных пространств помещения	«Центр» театрализованной и музыкально-исполнительской деятельности	«Мини-галерея», «выставочный зал» и т.п. (место экспонирования детских работ).
---	---	--	--	--	--	--

Результат: познавательно-эстетические компетенции детей, активность и самостоятельность в создании художественного продукта в разных видах изобразительной и исполнительской деятельности (знаю, умею, хочу и могу сам получить результат)

Список литературы:

1. Грибанова М.В. 2004. Блочно-тематическое планирование как средство оптимизации педагогического процесса ДОУ. // Проблемы поликультурного образования: государство и школа. СПб.
2. Грибанова М.В., Трапезникова Г.А., Шевченко Л.Б. 2004. Изобразительная деятельность как средство интеллектуально-познавательного развития детей (из опыта инновационной деятельности МДОУ № 21 г. Добрянка). // Проблемы поликультурного образования: государство и школа. СПб.
3. Мелик-Пашаев А.А. 1989. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников. // Вопросы психологии. №1.
4. Хозиев В. Б. 2002. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников. М.
5. Яковлева Е.Л. 1997. Психология развития творческого потенциала личности. М.

Технология интегрального изучения одаренности детей для занятий различными видами деятельности

Губа Владимир Петрович

ФГБОУ ВО "Смоленский
государственный университет", г.
Смоленск

Ключевые слова:

дети, одаренность, деятельность, интегральные критерии, творчество, спорт

Введение. Поиск одаренных и способных детей к определенному виду деятельности является одним из наиболее приоритетных направлений развития современной отечественной науки в междисциплинарных областях основу, в которых составляют педагогика, психология и медицина.

Музыкальные или художественные способности у детей, равно как и способности к занятиям спортом предпринимают попытки многочисленные педагоги и тренеры. В связи с этим одной из приоритетных задач отечественной науки является поиск объективных, надёжных индикаторов одарённости детей в том или ином виде деятельности, в котором они могли бы добиться наибольшего успеха.

Цель исследования – изучить предрасположенность детей к различным видам деятельности.

Материалы и методы. В качестве респондентов, проведенных исследований, выступили талантливые дети и подростки трех областей ЦФО Российской Федерации и Белоруссии (всего 192 ребенка).

Музыкально одаренные дети являлись учащимися Пинской школы искусств (Республика Беларусь).

Художественно одаренные дети, учащиеся гимназии эстетического профиля №4 г. Смоленска.

Спортивно одаренные дети, занимающиеся в специализированной школе филиала ЦСКА в г. Смоленске, академии «Спартак» имени Ф. Черенкова (г. Москва), ДЮСШ №7 г. Смоленска.

Для интегральной оценки детских способностей была применена система педагогических, морфофункциональных, биомеханических, а также психофизиологических способностей применялась методика «Психотест» производства компании «Нейрософт».

Для определения предрасположенности к спортивной, художественной и музыкальной деятельности были отобраны ведущие гены (PPARA, 5HTT, 5HT2A, COMT), которые позволяют выделить генотип и тем самым точнее спрогнозировать индивидуальные способности ребенка по выбору деятельности.

Результаты исследования. К критериям отбора по результатам психофизиологической диагностики в зависимости от направления развития таланта (физические качества, музыкальная или художественная одаренность) может быть представлено следующее соотношение:

- для юных спортсменов, специализирующихся в игровых видах спорта предпочтительно выполнение тестов с высокой или средней скоростью зрительно-моторной реакцией, высокой устойчивостью реакции и уровнем функциональных возможностей;

- для детей, художественно одаренных допустимо наличие низких скоростей зрительно-моторных реакций, однако устойчивость реакции и уровень функциональных возможностей должны относиться к средним и высоким значениям нормы;

- для детей, музыкально одаренных необходимым условием гармоничного развития таланта является высокая скорость зрительно-моторных реакций с высокой устойчивостью и функциональным уровнем системы.

В процессе генетического анализа установлено, что у юных футболистов наблюдается преобладание носителей С-аллели гена PPARA, что объясняется необходимостью высоких скоростных возможностей.

В то время как у юных музыкантов и художников чаще встречается аллель G, определяющая предрасположенность к формированию качества физической и психологической выносливости.

Исследованная группа физически и художественно талантливых детей имела различной выраженности доминирование (более 50%) D-аллеля гена ACE. Это ассоциируется с развитием быстроты, силы, преобладанием быстрых мышечных волокон, высокими значениями анаэробной работоспособности, агрессии и холерическим темпераментом. Данные качества способствуют высокой адаптационной готовности организма, оптимальным показателям работоспособности и ритма движения при соревновательных нагрузках, во время концертов у музыкантов, эмоциональной мобилизации у художников.

При анализе полиморфизмов генов 5HTT, 5HT2A, COMT, являющихся маркерами устойчивости к физическим и психическим нагрузкам, установлено, что талантливые юные спортсмены являлись в большей степени носителями аллели S. Для них в условиях интенсивных физических и психических нагрузок характерны более высокие скорости простой и сложной реакции, но меньшая устойчивость, предрасположенность к развитию скоростных качеств.

Юные художественно одаренные дети, наоборот, в значительно большей степени (60%) являлись носителями аллеля L гена 5HTT, что может обусловить относительно низкую предрасположенность к депрессии, высокую психологическую устойчивость к условиям высоких эмоциональных нагрузок. Музыкально одаренные дети характеризовались равновесным соотношением аллелей гена 5HTT, что говорит о разнонаправленности в подборе факторов, способствующих формированию данного таланта.

При оценке распределения генотипов гена 5HT2A, отмечено, что среди 20% спортивно талантливых детей встречаются варианты аллелью С, более адаптированных к амплуа, требующих качеств выносливости, с низкой агрессией, высокой психологической адаптацией к длительным физическим нагрузкам. Значительная часть юных спортсменов (60%) предрасположена к развитию скоростных качеств. Это состояние гена наиболее предпочтительно для отбора в игровые виды спорта, поскольку они характеризуются средним состоянием устойчивости скорости реакции, умеренной психологической адаптацией к физическим нагрузкам.

В группе юных художников и музыкантов наблюдается отчетливая тенденция преобладания именно генотипа СТ, что, безусловно, создает возможность гармоничного развития представленных талантов. Наличие аллели Т - является нежелательным для талантливых художников и музыкантов, так как предрасполагает к проявлению высокой агрессивности, быстрому развитию усталости, снижению психологической адаптации к эмоциональным нагрузкам.

Заключение. Проведенные исследования позволили выделить ключевые элементы выявления одаренного ребенка: формирование безопасного соответствия занимающихся избранному виду деятельности; эмоционально-комфортные отношения и поддержка при формировании специальных умений, выбранных индивидуумом; предоставление автономии через раннее обучение простейшим специальным навыкам; предоставление возможности формирования и поддержки исследовательской мотивации; на основании правильного выбора учебного или тренировочного заведения, в котором есть профессионалы (ученые, музыканты, художники, тренеры), работающие на уровне международных стандартов; профессионально обладающие высокими личностными качествами.

Список литературы:

1. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. *Губа В.П.* Возрастные основы формирования спортивных умений у детей в связи с начальной ориентации в различные виды спорта: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.П. Губа. – М., 1997. – 48 с.
3. *Губа В.П.* Детская одаренность и талант: интегральная оценка, анализ диагностических методов / В.П. Губа, А.В. Солонников // Известия Российской академии образования, Научный журнал. – М., 2015. - №3 (35). – С. 71-78.
4. *Губа В.П.* [Межпредметные основы выявления способностей индивида в культурно-образовательном пространстве](#) / В.П. Губа // [Известия Российской академии образования](#). - 2014. - № 4.- С. 114-124.
5. *Губа В.П.* Основы двигательного развития детей дошкольного возраста / В.П. Губа, А.А. Солонкин. – М.: Физкультура и спорт, 2009. – 90 с.
6. *Губа В.П.* Талант и "критические точки" генотипа / В. Губа // Наука и жизнь, 2013. - №9. - С. 33.
7. *Губа В.П.* Теория и практика спортивного отбора и ранней ориентации в виды спорта / В.П. Губа. – М.: Советский спорт, 2008. – 306 с.
8. *Губа В.П.* Что может Ваш ребенок? / В.П. Губа. – М.: Советский спорт, 1991. – 38 с.
9. *Леонтьев А.Н.* О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. - №1. – С. 13-21.
10. *Савенков А.И.* Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников / А.И. Савенков. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.
11. *Тарасова К.В.* Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. - М., 1988. - С. 62-75.
12. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М., 1961. – 536 с.
13. *Шумакова Н.Б.* Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 1996. - №3. – С. 34.

Интегрированное образовательное пространство как фактор благоприятного социокультурного развития дошкольников

Губанова Наталья Федоровна,
Губанов Михаил Валентинович

ГСГУ, г. Коломна; МПГУ, г.
Москва

Ключевые слова:

интегрированное образовательное пространство, социокультурное развитие дошкольников

Аннотация. В статье анализируется проблема социокультурного развития дошкольников в воспитательной системе детского сада, в интегрированном образовательном пространстве которого взаимодействуют основное и дополнительное образование, в процессе сотрудничества участников образовательного процесса создаются эффективные условия для полноценного проживания ребенком дошкольного детства; на примере «Педагогической школы социокультурного развития» показана дополнительная подготовка воспитателей.

Проблема социокультурного развития является актуальной в силу того, что человек, являясь общественным продуктом, не может полноценно развиваться вне лона той культуры, в которой он живет, следовательно, его необходимо включать в культурный диалог, который способствовал бы своевременному формированию всех граней личности. В воспитании ребенка важное место принадлежит его культурному взаимодействию с социальным миром. Это диалог между объектами окружающей действительности, а также уровень межличностных взаимодействий участников: между обществом и личностью как культурными сущностями, между культурой взрослого и культурой ребенка как культурупреемниками.

Исследования по данной проблеме проведены достаточно полно в рамках концепции диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер и др.), в последующих работах подобного ракурса (А.Ю. Гончарук, М.Б. Зацепина, Т.С. Комарова, М.В. Лазарева, А.А. Майер, Г.П. Новикова, Е.И. Пассов и др.). Однако вопросы создания условий для социокультурного развития детей дошкольного возраста в особых ситуациях интегрированного пространства дошкольной образовательной организации исследованы недостаточно. Прежде всего, к этим условиям относится проведение дополнительной подготовки воспитателей по специальному направлению.

В нашем исследовании мы поставили цель проследить, какое влияние на личность воспитателя будет иметь организованная в детском саду «**Педагогическая школа социокультурного развития**» с тем, чтобы оснастить его профессионально необходимым инструментарием для сопровождения социокультурного развития дошкольников. Это составляло суть дополнительной подготовки воспитателей по овладению социокультурными компетенциями. В перечень **ключевых задач** мы включили:

1. Выявить степень восприятия и осмысления педагогами сущности проблемы социокультурного развития дошкольников.
2. Показать преимущество личностно-ориентированных способов организации интегрированного пространства, включающего в себя основное и дополнительное образование.
3. Повысить степень удовлетворения от собственной деятельности в области социокультурного воспитания и развития дошкольников.
4. Дать рекомендации по педагогическому сопровождению социокультурного развития дошкольников.

Нами были проведены интервьюирование и анкетирование всех педагогов, занимающихся с

детьми. Выяснено, что педагоги хорошо осведомлены в вопросах обучения детей (развитие речи, элементарная математика, художественная литература), но не достаточно представляют себе, в чем смысл социокультурного развития дошкольников, отождествляют его с некой общей «воспитанностью»; к личностно-ориентированным способам взаимодействия относят: внимательное отношение к ребенку (45 %), забота и уход (25 %), «хорошее отношение» и «вежливое обращение» (10 %), поощрение и похвала (9 %), использование «особых методов» (6 %), организация проектов (5 %). Вместе с тем, большинство педагогов отмечают, что удовлетворены собственной работой и ее результатами, но готовы получить дополнительную консультативную помощь по взаимодействию с детьми.

Был реализован план взаимодействия с педагогами по повышению уровня социокультурной компетентности, включающий в себя консультации, тренинги, занятия теоретического и практического содержания. Направленность занятий носила культурно-творческий характер, были включены творческие задания на **проявление педагогом себя как творца культуры и социальной ситуации развития** в процессе воспитания детей. В соответствии с программой обучения в «Школе» педагоги проектировали и организовывали образовательное пространство.

Мы предположили, что создание интегрированного образовательного пространства в детском саду, где объединялись бы возможности основного и дополнительного образования, позволит реализовать задачу полноценного проживания ребенком дошкольного детства. С этой целью по-новому взглянули на роль кружковой, а также студийной работы с детьми, в которой некоторые формы и виды деятельности существовали обособленно от основного образовательного процесса (кружок по английскому языку, студия «Интеллектуал» и др.).

Ведущим тезисом нашей концепции по социокультурному развитию дошкольников был следующий: *социокультурное пространство развития дошкольников должно быть организовано как интегрированное, в котором сочетаются и взаимопроникают объединенные игрой все формы и виды детской деятельности, а взаимодействие воспитывающих взрослых и детей способствует образованию социально-культурного взросло-детского сообщества.* Объединяющей формой взаимодействия явились **интегрированные игровые ситуации**, специально создаваемые педагогами, они объединяли в себе культурные традиции народов России и традиции англоязычных народов и воплощались в виде гостиных, праздников и развлечений, а также форм свободной совместной деятельности (игр-ситуаций).

Практика показала, что специальная подготовленность воспитателей и их ориентирование на сущность социокультурного развития детей позволяют им вести работу высоко мотивированно, с достаточным осознанием целей собственной деятельности. Суть **рекомендаций** концептуального характера воспитателям состояла в следующем:

1. Педагог играет роль образца культурного и креативного поведения в социуме и специально созданном социокультурном пространстве
2. Ситуация игры выполняет роль механизма перевода ребенка из специально созданных условий социума и культуры в реально действующие
3. Интегрированное образовательное пространство позволяет нивелировать разрозненность различных форм и видов воспитательной работы по социокультурному развитию детей.

Список литературы:

1. Губанов М. В. 2013. Возможности творческой игры в социокультурном развитии дошкольников // Вестник Университета РАО. № 3. С. 39 – 42.
2. Губанова Н. Ф. 2012. Реализация принципа интеграции в процессе общения взрослого и ребёнка // Детский сад: теория и практика. № 5. С. 98 – 112.
3. Зацетина М. Б. 2011. Культура - основа развития ребенка дошкольного возраста: Монография. М. 184 с.
4. Комарова Т. С. 2013. Развитие художественных способностей дошкольников. Монография. М. 144 с.

Характер трудностей при взаимодействии в группе ребенка с РАС

Гусакова Марина Петровна

ОНУ им.И.И.Мечникова,
г.Одесса

Ключевые слова:

инклюзия в дошкольном образовании, ребенок с РАС, взаимодействие в группе, принцип, форма и степень динамичности взаимодействия,

Введение: В практику образования входит стандарт инклюзии как совместного обучения детей с особыми потребностями с детьми «нормативного» развития. В области школьного образования вопросы инклюзии обсуждаются широко как теоретические так и практические. Инклюзия в дошкольном образовании менее изучена. В литературе представлены описания совместного пребывания детей, но не совместного обучения.

Мы полагаем, что добиваться социализации через инклюзию в школьном образовании для детей, имеющих расстройство аутичного спектра, малопродуктивно, если ребенок не имел опыта инклюзии в дошкольном возрасте.

Цель программы: в рамках работы психологического центра нами проводилась программа психологической подготовки к школьному обучению. В группу 4-6 детей 5-7 лет включался один ребенок с расстройством аутичного спектра. Перед детьми стояли разные задачи: для основной группы - развитие функций программирования, регуляции и контроля (3 блок мозга по А.Лурия); для ребенка с РАС - получение позитивного опыта групповой деятельности и овладение базовыми навыками работы в группе. В целом программа наряду с образовательными задачами решала задачи коррекции форм поведения.

Описание программы: Программа подготовки к школьному обучению включала в себя игры и упражнения на кооперацию и оттормаживание импульсивной реакции, развитие речи и логического мышления, на развитие внимания, формирование функций саморегуляции и навыков совместной деятельности. В операциональном плане содержание занятий было доступным ребенку с РАС или вызывало трудности, аналогичные тем, с которыми сталкивались и остальные дети (при построении рассказа с опорой на серию картинок; при построении логических цепочек).

Извлеченные уроки: Характер преодоления трудностей у детей был разным. Основная группа детей довольно быстро начинала использовать принцип действия, предлагаемый психологом (например, при построении логических цепочек дети искали сходство предметов в цвете, форме, материале). Ребенок с РАС, имея сохранный первичный гнозис, сталкивался с трудностью сравнения двух предметов, при этом спонтанного переноса действия по образцу (психолога или других детей) не происходило. Самые большие трудности вызывала необходимость участвовать в играх и упражнениях, имеющих разную организационную структуру. Так, освоив принцип действия по инструкции одновременно (в игре «Эхо»), ребенок применяет этот же принцип в ритуале приветствия (где должен использоваться принцип подражания по очереди).

Мы полагаем, что основной трудностью для детей с РАС и сохранным интеллектом представляют не содержание заданий, а формы проведения заданий, требующие быстрой и гибкой адаптации, то есть быстрой перестройки функциональных систем действий. В онтогенезе задача овладения формой действий также предшествует задаче овладения содержанием действия. Логика развития ребенка предполагает первоначальное овладение простой формой действия с простым содержанием, затем усложняется форма действия, затем при усвоенных сложных формах взаимодействия появляется возможность усложнения содержания групповых действий (1).

При планировании и проведении занятий в группах инклюзивного дошкольного образования

необходимо учитывать несколько факторов: принцип взаимодействия, форму взаимодействия и степень динамичности взаимодействия. Мы выделили следующие принципы взаимодействия в группе: а) по подражанию (психолог показывает - ребенок повторяет), б) по прямой инструкции (психолог описывает что делать - ребенок выполняет, если не получается, дается образец выполнения), в) по правилу (инструкция обобщается - если...,то...) , г) в соответствии с ролью (вводится комплекс правил).

Мы выделили четыре формы взаимодействия: а) вместе (одновременно в кругу или фронтально), б) поочередно (друг за другом в кругу или фронтально), в) хаотично (по желанию), г) попарно (одновременно или по очереди).

Степень динамичности содержания в процессе подражательного взаимодействия различна: а) повторение без изменения содержания задания (ребенок здоровается , передавая по кругу мяч и говорит «Привет!»), б) повторение с изменением части содержания задания (ребенок здоровается, передавая по кругу мяч и говорит «Привет, Маша!»), в) повторение с дополнением своего содержания (ребенок перечисляет имена тех, кто передавал мяч до него «Надя, Маша, Саша, Макс»). Действия по инструкции или по правилу также предполагают разную степень динамичности содержания (например, игра «Я знаю пять имен» в кругу с повторением сказанного и добавлением своего слова или игра с запретом на повторение сказанного: ребенок запоминает, что было сказано до него, и дополняет это своим новым содержанием).

Мы не рассматриваем такую составляющую групповых занятий как предмет взаимодействия: речевой, предметный, образный, двигательный, хотя он и является важной частью работы и заслуживает отдельного анализа (2).

Мы наблюдали постепенное усвоение форм взаимодействия детей с РАС от одновременного подражания, к отсроченному поочередному подражанию; от одновременного подражания к одновременному выполнению инструкции и действию по правилу; от поочередного подражания к поочередному выполнению инструкции и правила. Действия, которые вызывали наибольшие трудности связаны с очередностью, использованием правила или роли, необходимостью давать индивидуальный ответ (динамичностью содержания задания) (Приложение 1).

Выводы: Развивающий эффект групповых занятий для детей с РАС может заключаться в усвоении ряда форм группового взаимодействия. Эта цель должна стать основной и приоритетной для дошкольной инклюзии детей с РАС. Постановка собственно образовательных целей откладывается на второй план (в индивидуальном порядке, дома, при повторении программы).

Приложение 1. Игры разной сложности взаимодействия

Формы взаим-я		Принципы взаимодействия				
		Степень динамичности	По подражанию	По прямой инструкции	По правилу	В соответствии с ролью
Основные	Одновременно	Отсутствует	Ладушки	Поставь пальчик!	Летает-не летает?	Черепашки-метеоры
	Поочередно	Без изменений	Летели дракончики	Я держу тебя за ногу?	Съедобное-несъедобное?	Где мы были мы не скажем, а что делали покажем!
		С изменением части	Могу, хочу, буду!			
		С дополнением своего	Цепочка- описание			

Список литературы:

1. Гусакова М.П., 2005. Коррекционный эффект развивающих занятий с детьми

дошкольного возраста//Наука і освіта. №5.
2.Гусакова М.П., 2009. Психологический и нейропсихологический факторы индивидуализации образования дошкольников в программе «Коучинг детства» //Психологическое образование и наука. Электронный журнал - М.:МГППУ. №3.

Ключевые слова:

Северо-Восток России, фольклор, смысловой акцент

Аннотация: Цель статьи – показать возможности простонародной сказки в решении задач нравственно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

Жизнь на Севере Дальнего Востока, несмотря на ее суровость, дает обширный материал для познания действительности, эстетических переживаний и творческой деятельности. Целесообразность формирования у дошкольников опыта эмоционального восприятия природы родного края, прикладного и устного творчества коренного населения подтверждается исследованиями А.Н. Фроловой, Н.Г. Волобуевой, Л.С. Давыдовой, Л.А. Труфановой и других педагогов [1], [2], [3].

Народный фольклор, являясь идеально доступным для дошкольников носителем основных морально-этических моделей взаимодействия людей в экстремальных условиях знакомит с особенностями быта, культурой, обычаями разных народов, проживающих на одной территории. В произведениях самобытных авторов с изысканной точностью незамысловатого текста, уводящего слушателя в мир древности, просматривается глубокое понимание северной природы, почитание народных традиций.

С самого раннего возраста в жизнь ребенка входят *сказки*. Необходимость их использования как образовательного материала в деле патриотического и толерантного воспитания юных граждан России всегда отмечалась в широких научных кругах. Обладая невероятно притягательной силой, простотой и выразительностью образов, обилием сравнений и повторений, они позволяют каждому малышу свободно размышлять и фантазировать на предложенную тему, в доступной для него сказочной форме постигать взрослый мир чувств и отношений.

Формирование духовно-нравственных представлений, эталонов поведения в суровых условиях Севера посредством сказок, уже в дошкольном возрасте позволяет решать одновременно образовательные и воспитательные задачи. Кроме того, наше содействие пониманию смысловых *акцентов* сказок, легенд и мифов через иллюстрацию создает уникальные условия для активного включения детей в самостоятельную творческую деятельность (речевую, изобразительную, игровую, театрализованную и др.).

Древние предания народов Крайнего Севера содержат обширный этнографический материал, в значительной своей части вполне надежный и точный. Насыщенные волшебством корякские, эвенские, чукотские сказки повествуют о путешествиях, чудесных превращениях людей и животных. Удивляют и одновременно восхищают необыкновенные сюжетные решения, приемы передачи национальной речи, чувство горячей любви к земле предков. Это ее легендарные Герои, замечательные своей силой и ловкостью, храбростью и находчивостью в полной мере соответствуют былинному идеалу совершенного человека и обладают качествами, которые всегда прививались детям с самого раннего детства.

Из поколения в поколение народ бережно передавал молодежи не только свои знания, личный опыт, образцы поведения, но и даже речевые обороты. На очень понятном для детей языке в народных сказках открывается мир красоты и красок, добра и справедливости, формируется умение сострадать сказочным персонажам, понимать характер национальных героев, мотивы их радости и огорчения.

Сохранением уникального менталитета эвенского народа сегодня успешно занимается член союза писателей РФ, народная сказительница Чина Моторова (Зинаида Самсоненко). В

национальном кафтане и непременно с бубном, она не только рассказывает детям свои самые лучшие сказки, но и ведет с ними задушевную беседу: *«Запомни, внучек, тебе это в жизни пригодится. Все, что нас окружает – природа. Она наша мать, а мы ее дети. Человек должен поклоняться природе, почитать своих родителей, уважать стариков, соблюдать традиции своего народа...»* [3].

В необычайно добрых повествованиях Чины злой человек перевоспитывается, обретает способность к сочувствию и осознанию ценности жизни в воспитании внуков, охотник безделью предпочитает жизнь полную труда и опасности. А три одинокие старушки просто не могут жить, чтобы ни о ком не заботиться: потчуют гостей, лечат приболевших, обогревают их и выслушивают. Что примечательно. В сказочных миниатюрах никто из героев не напрягается, покоря Север. Все живут в душевном единении с природой и внутренним импульсом к творческому действию. И еще. Самой главной особенностью северного фольклора является описание тяжелого труда и умения извлекать из него радость.

Обращение к сказкам народов Севера не случайно. Это не только простота и некоторая примитивность, где получают право голоса ручьи и реки, море и горы, а звери, и птицы пасут оленей, ловят рыбу, но и яркие примеры проявления самобытности и многообразия лучших национальных традиций. Характерной особенностью северного фольклора является насыщенность сюжетов подлинными бытовыми деталями, своеобразными взаимоотношениями людей с природой, друг с другом.

Для русских детей сказки народов Севера, конечно, не совсем привычны: там особый язык, изобилие декоративных элементов на одежде и обуви сказочных героев. Можно даже обнаружить разные варианты одного и того же произведения, например, известная многим народам сказка о лисе и волке. Русская, ительменская или корякская версии аналогичны: *положил Кутх лису на нарты, привязал ее кое-как и, поволок свою поклажу.... Стала лиса выброшенных с нарт голыцов есть.... Вдруг, подходит к ней серый волк...*[2].

Несмотря на сходство сказки каждого народа все-таки по-своему оригинальны. В этом легко убедиться, если сопоставить чукотскую легенду «Ленивая птичка» и ненецкую «Айога», ительменскую сказку «Девочка и медведь» и русскую «Маша и медведь» и т.д.

Сравнение сказок разных народов – это только один из приемов решения нами актуальных вопросов сохранения национальных культур, в частности русской и малочисленных народов Крайнего Севера в условиях диалога. Планируя вопросы для беседы по содержанию древних легенд и мифов, воспитатель стремится помочь ребенку разобраться в образе, характере и поступках персонажей, по собственной инициативе проявить отзывчивость, сочувствие главному герою, выразить радость за преодоление им самых невероятных препятствий, понять, что только доброму человеку на помощь всегда приходят звери, птицы, солнце, ветер.

Многokrатно возвращаясь к сказочным текстам, например «Медведь и бурундук», «Паук и муха», «Почему у кулика длинный нос?», наши дошкольники узнают о дружбе зверей. Наказ о послушании взрослым звучит в сказках «Ленивая птичка», «Мама-морозка». Страх, трусость, хитрость высмеиваются в веселых историях «Кто хитрее», «Цветы радости», «Ворон и лиса Нутэнэут» и «Мышь-хвастунишка». Неизбежное наказание за провинность звучит в легендах «Жадный глухарь», «Меховая лапка». В сказках «Три камня у озера», «Про белочку и заячье спасибо» вознаграждается вежливость и трудолюбие, в поучительных былинах «Лиса и горноста́й», «Бабушки-подружки» восхваляется мудрость [2].

В откровенном и понятном повествовании мораль естественным образом вытекает из действий и поступков персонажей и, как правило, усваивается самостоятельно.

Таким образом, система работы педагога по ознакомлению дошкольников с северным фольклором (чтение, рассказывание, пересказ, театрализованное исполнение, обсуждение поведения сказочных героев, причин их успехов или неудач, проведение викторин, конкурсов знатоков сказок, выставки детских рисунков по мотивам северного фольклора, мини-спектакли, игровые и сюрпризные моменты и др.) помогает не только выявить отношение дошкольника к событиям мифологического повествования, но и изменить свой взгляд на человека Севера в целом.

Список литературы:

1. *Волобуева Н.Г., Кашко И.В.* 1999. Ознакомление дошкольников с природой Севера // Педагогические вести. – Вып. №1. – Магадан. С.153-162
2. *Давыдова Л.С, Труфанова Л.А.* 2015. Методические рекомендации // Хрестоматия к региональной программе «Северячок»: Учебное пособие. Магадан. 2-е изд. – С.15-18.
3. *Данилушкин В.* 2005. Сказки Чины // Звездный бисер: Эвенские сказки и были. Веселые истории / Чина Моторова. - Магадан. С. 5.
4. *Фролова А. Н.* 1984. Использование в работе со старшими дошкольниками произведений писателей Севера // Дошкольное воспитание. - № 4. - С. 26.

Применение информационно-коммуникационных технологий в ДОУ как способ стимулирования самостоятельной поисковой деятельности детей

Дандыль Анна Александровна

ГБОУ школа 590, г.Москва

Ключевые слова:

ИКТ, поисковая деятельность, развитие, дошкольники

Актуальность использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в детском саду не вызывает сомнений. Насыщение развивающей среды различными демонстрационными устройствами и механизмами, проведение мини-опытов и совместных исследований, позволяет приобщить воспитанников к скорости современного мира, передать им знания, а на их основе сформировать интересы. Образность и динамичность предлагаемых заданий, при использовании ИКТ, предоставляют возможность творчески реализовывать замысел, а также развивать научно-техническое творчество.

Целью работы в данном направлении является стимулирование самостоятельной деятельности, которая поможет раскрыть возможности детей с разной интеллектуальной подготовкой, волевой организацией, эмоциональным фоном. Дети, благодаря ИКТ, обретают возможность заниматься в собственном темпе, выбирая доступные им способы самоорганизации деятельности.

В процессе работы с применением данных технологий мы выяснили, что основным условием использования ИКТ является не передача знаний, как таковая, а формирование и использование естественного для дошкольников стремления к познанию. Возбуждая у воспитанников естественный интерес, педагог воспитывает положительное эмоциональное отношение к предлагаемым знаниям, которое приводит к естественному их усвоению, без принуждения.

Также стало понятно, что другим важным условием использования ИКТ является активное включение обучаемых в процесс поиска истины. Общение, возникающее при этом между педагогом и воспитанником, повышает интенсивность и эффективность учебного процесса. Таким образом, воспитатель, включая в поиск истины детей, а не раскрывая тему полностью самостоятельно, не только развивает интеллект ребенка, но и влияет на эмоциональное состояние его и самочувствие, а также расширяет коммуникативные навыки ребенка.

Следующим условием использования ИКТ является рождающееся от успеха желание. Заменяя принуждение позитивными отзывами о проявленном интересе или проделанной работе, делая поощряющие замечания даже на этапе промежуточных действий, воспитатель стимулирует ребенка к совершению последующих действий и еще большему вовлечению в процесс приобретения знаний.

Важно также помнить, что, работая с ИКТ, педагог может рассчитывать на большой потенциал в усвоении материала только в случае усовершенствования способов использования и вариативности подачи материала. Представляя возможность многосторонней подачи информации, педагог помогает активно принимать и усваивать ее. При этом в методике обучения особенно важно введение такого типа занятий, в процессе которых происходит использование и даже создание на основе ИКТ вещественно-предметной части в виде материальных объектов или натуральных моделей. В этом случае появляется наглядно-смысловая форма информации и/или появляется возможность в более или менее полной форме реализовать весь исследовательский цикл, приближенный к реальности, а также создаются условия, благоприятствующие возникновению образа предлагаемого материала.

В нашем ДОУ проведение широкой проектной деятельности, открытых и программных занятий, а также развлекательных мероприятий осуществляется с обязательным привлечением ИКТ.

Принимая во внимание перечисленные выше условия использования этих технологий, мы получаем положительные результаты в усвоении дошкольниками информации при сохранении

интереса к ней и положительного эмоционального настроения.

Подбирая и демонстрируя иллюстративный материал к занятиям, проводя виртуальные экскурсии, мы предлагаем детям информацию на экране в игровой форме. Это вызывает у воспитанников интерес, не перегружает их, и соответствует наглядно-образному мышлению детей дошкольного возраста.

Привлекая внимание детей подвижным изображением, звуком, мы вводим обучаемых в приключения, дающие им знания незаметно, ненавязчиво. Дети с разной степенью решительности вступают в игру, решают проблемные задачи и преодолевают трудности благодаря активному диалогу с педагогом. При этом игра выходит за рамки работы исключительно с ИКТ, переходит в другие области - раскрываются различные таланты малышей, в том числе театральные, достигаются новые спортивные результаты.

Делая положительные замечания, мы также стимулируем детей к продолжению познавательной деятельности за пределами работы с ИКТ. Так, изучая жизнь насекомых на компьютере, посредством презентаций, рассматривая изображения муравейников в картинках, дети, активно поддерживаемые воспитателями, захотели сконструировать жилище муравьев самостоятельно, что и было осуществлено. Диалог между воспитателем и детьми об отношениях в живой природе, просмотр слайдов о взаимопомощи растений и животного мира, привели к тому, что дети создали макет, демонстрирующий симбиоз грибов и деревьев. Знакомясь с весенними изменениями природы, просматривая фильмы о росте растений, дети решили высадить свой огород, понаблюдать за ростом растений от семени до взрослого растения и появления плодов – этот длительный проект также был осуществлен. Знакомство с работой пекарни и молокозавода в фото и видеofilmах привело к изготовлению творога и шоколада в группе, а виртуальный поход на космодром к начальному знакомству с гравитацией. Причем, начиная работу со зрительного ознакомления на экранах, проходя игровые, диалоговые формы на основе ИКТ, дети сами приходят к художественной, трудовой деятельности, а затем просят перевести результаты в фотографии и презентации, т.е. опять возвращаются к работе с ИКТ.

Мы и раньше использовали в работе информационные технологии: для воспитанников проводились виртуальные экскурсии, познавательные уроки, игровые тесты, но теперь встал вопрос о расширении тематики и форм данных мероприятий. Теперь для детей, наряду с вышеперечисленными групповыми формами работы, проводятся индивидуальные занятия, активнее используются познавательные игры-бродилки. Кроме того, при содействии родителей в группе создана коллекция познавательных фильмов и обучающих программ для малышей.

Таким образом, путем соблюдения выделенных нами условий работы с ИКТ, а также благодаря совершенствованию методов использования ИКТ, мы обеспечиваем максимально интересное и доступное каждому ребенку усвоение информации познавательного характера, а также стимулируем дальнейшую самостоятельную исследовательскую деятельность детей.

Список литературы:

Калинина Т.В. 2008. Управление ДОУ. «Новые информационные технологии в дошкольном детстве». - М. Сфера.

Кораблёв А. А. 2006. Информационно-телекоммуникационные технологии в образовательном процессе// Школа. – 2006. - №2.

Ревнивецова Р. М. 2012. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении // Педагогика: традиции и инновации: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск.

Ключевые слова:

развитие, адаптивное управление, образовательные системы, дошкольное образование, концепция адаптивного управления.

Целью статьи является определение перспективных подходов к управлению дошкольной образовательной организацией на адаптивных принципах в условиях реализации Федерального закона от 29.12.2012 года № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" и раскрывается суть концепции адаптивного управления дошкольной организацией. Реформирование образования в России обусловило появление проблемы оперативной адаптации управленческих механизмов образовательных систем к новым социально-экономическим условиям. Принятие Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] совершенствует и помогает развитию системы дошкольного образования. Введение дошкольного образования в систему уровней образования в соответствии с новым Законом об образовании предполагает наличие федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Дошкольное образование можно получить в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, а также в форме семейного образования. Его содержание определяется образовательной программой дошкольного образования. Она самостоятельно разрабатывается и утверждается образовательными организациями. При этом требования к структуре, объему, условиям реализации и результатам освоения программы определяются федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Приказом Минтруда России от 18.10.2013 года № 544н утвержден профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель), который определяет характеристики, необходимые работнику для осуществления профессиональной педагогической деятельности. Реализация изменений в систему дошкольного образования вносит изменения в систему управления дошкольной образовательной организацией. Отсутствие должного опыта и недостаточность соответствующих научных исследований обуславливают снижение темпов развития управления. Изучению способов адаптации управления любой организацией, в том числе и образовательной, к изменениям окружающей среды уделяют внимание отечественные и зарубежные ученые, среди которых В. Афанасьев [2], Т Шамова [3], Ю.А. Конаржевский [4], Г. Дмитренко [5], В. Маслов [6, 7], В. Новак [8], Г. Щекин [10] и др.. В своих работах они раскрывают сущность общего управления, модернизацию деятельности учебных заведений с позиций развития адаптивных принципов управления ими и создания их организационной культуры.

Научные труды, которые описывали развитие адаптивного управления в образовательных системах, практически отсутствуют. Целью данной статьи является определение перспективных подходов к управлению образовательными системами на адаптивных принципах и раскрытия сути концепции адаптивного управления дошкольной организацией. Понятие "управление" емкое, многогранное и в определенной степени универсальное. Оно охватывает технические системы, биологические процессы, социальную жизнь, механизмы. Управление как вид деятельности включает не только управленческие процессы, но и знания о них, их организацию, способы достижения эффективного руководства и обеспечения положительных результатов, рассматривает наука управления. В философском энциклопедическом словаре управления определяется как "элемент, функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программы и цели [9, с. 674]".

Общепринятым является определение управления как процесса перевода системы из одного качественного состояния в другое (В. Афанасьев, Ю.А. Конаржевский, Т. Шамова и др.). [2, 3, 4]. В. Маслов [6, 7] характеризует управления как организационный и социально-психологическое воздействие на индивиды и социум в целях эффективного функционирования и развития управляемых систем в соответствии с поставленной целью. В международном образовательном пространстве человек признается высшей ценностью, а создание условий для ее развития становится основным лейтмотивом управления любой образовательной организацией.

Теорию адаптации называют еще стратегией приспособления. Она заключается в том, что в реальной современности любая организация маневрирует в распределении производства товаров и услуг между своими структурными подразделениями и подразделениями в регионе, а также создает комбинации наиболее выгодных направлений действий с учетом ситуативных факторов внешней среды. В методологии управления рассматриваются адаптивные процессы, возникшие в результате взаимодействия организаций с окружением. Рассмотрим такие понятия, как "адаптивные структуры", "адаптивное руководство", "корпоративная культура, которая адаптируется" и "адаптивная образовательная система". Адаптивные организационные структуры начали разрабатываться с 60-х годов XX века для обеспечения возможности организации реагировать на изменения окружения и внедрять новую технологию в меняющихся условиях. Такие структуры по сравнению с бюрократическими (механистическими) были лучше приспособленными к изменениям, их можно было быстро модифицировать в соответствии со средой, учитывая потребности самой организации. Поэтому такие структуры называют органическими, сравнивая их с живыми организмами. Основным отличием функционирования бюрократических и адаптивных структур способ связи между работниками: руководителями и подчиненными. В бюрократических структурах субординационную связь образует сложную иерархическую подчиненность. Производственная деятельность и поведение персонала регламентируются инструкциями. Технические методы и средства, права и обязанности работников, их частичные задачи и степень ответственности этих задач общей цели организации четко определяются руководством. Каждый специалист решает свою задачу как важное, отделенное от общей цели. К информации о делах организации имеет доступ только руководитель.

В условиях постоянных изменений внешней среды руководитель физически не может определить роль каждого работника и соответственно этому закрепить за ним определенные задачи, полномочия, ответственность, выделить методы выполнения этих задач, составить инструкции. Это требует определенного времени, в течение которого ситуация может измениться несколько раз.

В таких условиях информация о состоянии и дела организации доводится до коллектива, и каждый работник решает свои производственные задачи с позиций целей организации в целом. Устанавливаются партнерские отношения и коллегиальное взаимодействие в вертикальных и горизонтальных слоях. Подвижность связей обеспечивается не только адаптивными структурами, но и гибким руководством. Адаптивное руководство - это способность руководителя выбирать и сочетать различные стили управления в зависимости от ситуации. При этом повышение адаптивности руководства достигается за счет реформирования творческих групп, перепроектирование задач или модификации должностных полномочий.

Российскими практиками и учеными разработана и исследуется адаптивная образовательная система, которая способна помочь каждому обучающемуся достичь оптимального уровня интеллектуального развития в соответствии с естественными способностями. В свою очередь адаптивная образовательная система, имея гибкость, полиструктурность, открытость, выводит ребенка на более потенциально высокий уровень развития, приспособив ее к своим требованиям. "Адаптация" - это вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной (образовательной) средой, что приводит к согласованию требований и ожиданий ее участников. Поэтому важным компонентом адаптации является согласование самооценок и притязаний исполнителей (педагогов, обучающихся, заместителей, руководителей и т.д.) с их возможностями и реальностью социальной среды, включающее тенденции развития окружения и субъекта деятельности. В адаптивной образовательной системе заложено жесткое требование к обеспечению гибкости самой системы. Основной задачей адаптивного управления является направление развития управляемой системы в желаемом направлении в условиях

нестабильности. В этих условиях чаще, чем обычно, происходит изменение целей и задач субъектов деятельности, что требует их оперативного согласования на природосоответствующем уровне. Адаптивное управление, как и любое другое, требует разработки моделей (стандартов) деятельности, которые отвечают поставленной цели. При изменении целей и задач меняются и модели. Следовательно, такой взгляд на управление дошкольным образованием поможет сделать его (управление) демократическим, построенным на гуманистических принципах.

Список литературы:

1. Ресурс Интернет: Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», 29.12.2012 № 273-ФЗ; ред. от 23.03.2015.[Электр. ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70291362/>
2. Афанасьев В.Г. Системность и общество. - М.: Политиздат, 1980. - 368 с.
3. Внутришкольное управление: вопросы и теории и практики /Под ред. Т.И. Шамовой. - М.: Педагогика, 1991. - 191 с.
4. Дмитренко Г.А. Стратегический менеджмент: целевое управление образованием на основе квалиметричного подхода: Учеб. пособие. - К.: МАУП, 1996. - 140 с.
5. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент, - М.: МП "Новая школа", 1993. - 139 с.
6. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ: Учеб. пособие. - М.: МНО УССР, 1990. - 259 с.
7. Маслов В.И., Драгун В.П., Шаркунова В.В. Теоретические основы педагогического менеджмента: Учеб. пособие. для работников образования. - М.: УИПКККО, 1996. - 87 с.
8. Новак В.А. Основы теории управления: Учеб. пособие. - К.: НАУ, 2001. - 236 с.

Использование ИКТ-технологий в образовательной деятельности дошкольной гетерогенной образовательной организации через создание мультипликационной студии

Данилова Евгения Владимировна

МАДОУ "Детский сад № 7
"Светлячок", г.Чудово
Новгородской области

Ключевые слова:

информационно-коммуникативные технологии, мультфильм, дошкольное образование, мультстудия, анимация, дошкольное образование, фотоаппарат, аудиотехника.

Целью статьи является раскрытие возможности использования информационно-коммуникативных технологий в гетерогенной дошкольной образовательной организации через организацию работы мультипликационной студии.

Анимация – чудесная воспитательная сила, которая приходит к человеку очень рано, первой знакомит его со всеми существующими видами искусства и доставляет истинную радость. Не только дети, но и многие взрослые любят мультфильмы. Анимация всегда воспринимается как волшебство: персонажи движутся, говорят, поют, беседуют со зрителем. Задача анимации (в пер с лат. «анимация» – одушевление) – оживить изображение, вложить душу с помощью речи, музыки и движения. Такое одушевление сказочных персонажей дает возможность детям и взрослым побывать в сказке, стать участником невероятных приключений и фантастических историй[1, с.3] . Как правило, оживающие в мультфильмах персонажи помогают понять жизненные ситуации, учат доброте и находчивости. Данная форма работы с детьми способствует решению следующих задач: пробудить интерес дошкольников к процессу создания мультфильмов, познакомить с элементами создания цифрового видео, с типами и видами анимации, способствовать овладению детьми элементарными приемами работы с цифровой фото и видео техникой, познакомить с элементарными приемами видеосъемки в различных внешних условиях, формировать представления об основах работы со словом, цветом, линией, объемом, звуком, движением, актуализировать умения и навыки работы с разнообразными материалами для лепки, конструкторами, природными материалами, формировать и закреплять представления о безопасной работе с фото, видео техникой, электрическими приборами, развивать познавательную и творческую активность, коммуникативные навыки, развивать фантазию и воображение (придумывание историй, сказок для сценария мультфильма, разработка и создание персонажей, декораций), стимулировать и поддерживать готовность к самостоятельной творческой работе и к работе в коллективе над общим проектом, развивать мелкую моторику рук.

«Анимация» значит с латинского «одушевление». Ее задача – вложить душу, т.е. оживить изображение, слово и музыку с помощью движения. Такое одушевление дает возможность каждому ребенку побывать в волшебной сказке, стать участником невероятных приключений и фантастических историй. Оживающие в мультфильмах рисунки и куклы учат доброте и находчивости, помогают понять жизненные ситуации. На занятиях в студии дети проходят практически все творческие этапы создания мультфильма: создание персонажей, анимация, актерское мастерство, драматургия, озвучивание и режиссура. Погружаясь в мир фантазий и образов, ребенок создает собственную сказочную среду, где оживает каждая деталь, созданная своими руками. Мультипликация выполняет ряд важнейших функций по отношению к детям дошкольного возраста. Прежде всего социально-компенсаторную: мультфильмы компенсируют и восполняют то, чего по каким-то причинам не достает ребенку для удовлетворения его потребностей (в общении, познании, эмоциональных проявлениях). Вторая функция – гедонистическая. Особенности изображения, единство содержания и формы получают определенный отклик у детей. Третью функцию можно определить как воспитательную. Воспринимая мультипликационные фильмы, ребенок учиться анализировать, сравнивать, оценивать многие явления и факты: даже сам того не замечая, он попадает под воздействие искусства. И, наконец, четвертая – побуждающая к деятельности (эвристическая) функция. Многие мультфильмы стимулируют творческие способности ребенка развивают его

воображение, фантазию, подталкивая к возникновению определенной деятельности [2, с.28].

На занятиях в мультстудии дети проходят практически все творческие этапы создания мультфильма: от разработки идеи мультфильма к созданию образов персонажей, к драматургии выбранного сюжета, к режиссуре и, наконец, к выполнению всех процедур анимации. Мы используем метод покадровой съемки фаз движения рисованных или объемных объектов. Погружаясь в мир фантазий и образов, ребенок создает собственную сказочную среду, где оживает каждая деталь, созданная его руками. Анимация, как процесс освоения новых технологий, формирует компетенции, необходимые для комфортного существования ребенка в условиях нынешнего информационно-технологического мира.

Существует несколько вариантов использования анимационных технологий в образовательном процессе: это создание анимационного фильма вместе с детьми; создание учебного анимационного фильма с детьми и создание учебного фильма с элементами анимации с целью активизации детей на образовательных занятиях. Первый и второй вариант – создание анимационного фильма вместе с детьми – трудоемкий процесс, но и самый предпочтительный для формирования их познавательной и творческой активности.

Занятия мультстудии «Пчелка» организуются в форме познавательно-исследовательских проектов. В сотрудничестве со взрослым и друг с другом дети проходят практически все исследовательские и творческие этапы создания мультфильмов:

- обсуждение идеи, выбор и согласование общей темы;
- коллективное придумывание истории, составление сценария, раскадровка;
- распределение ролей, придумывание образа персонажей;
- изготовление персонажей;
- изготовление декораций и фонов;
- установка оборудования;
- съемка;
- монтаж, компьютерная обработка;
- озвучивание персонажей по ролям;
- презентация мультфильма.

Первое знакомство детей с оборудованием начали с изучения правил техники безопасности. Основное оборудование нашей мультстудии включает в себя: фотоаппарат, видеокамеру, аудиотехнику, телевизор, штатив, принтер, ноутбук с программным обеспечением, проектор, экран для проектора, микрофон, диктофон. Ребята с интересом научились использовать штатив с регулировкой по высоте, наклоном, поворотом; изучили комплектацию фотоаппарата и видеокамеры, познакомились со световым оборудованием, постановкой света и техникой безопасности при работе с осветительными приборами, использовали для фотосъемки. Для того, чтобы закрепить наши знания и появившийся опыт мы посетили нашу районную телестудию «53 регион», где нам показали профессиональную работу специалисты.

Как правило, работа создается всей группой ребят, но и индивидуальные интересы так же учитываются. Например, при создании мультфильма «Улыбка» пятилетняя Даша создала свинку Пепу и себя, и стала разыгрывать свою историю. Мы засняли ее, и получился мультфильм про встречу Даши и Пепы. Даше очень понравилась эта работа, она рассказала ребятам в группе, как можно снимать мультфильмы.

У шестилетнего Андрея история для мультфильма появилась иначе – его прадедушка был участником войны, много рассказывал о подвиге солдат. Тема победы над врагами захватила

Андрея и дома вместе с родителями он подготовил проект «Герой нашей семьи». В детском саду прошла выставка рисунков «Здесь раньше была война» и в изостудии дети изготовили экспозицию «Бои за Чудово». Андрей предложил использовать их для съемки в мультфильме. К этой работе подключились почти все мальчики в студии.

Мультик Максима основан на событиях реальной жизни – собака Дружок из мультфильма «Зимняя сказка» оказалась на улице, так как ее прогнали из дома цыгане. С больной ногой она скиталась по лесу, пока не встретила в лесу зверей, с которыми подружилась и стала вместе зимовать.

Созданные шедевры мы записываем на DVD диск и каждый «новоиспеченный» режиссер может забрать его с собой, чтобы радовать своих родных и близких. Свои достижения дети фиксируют в паспорте участника мультстудии при условии, что ребенок справился с задачей, добился своей цели в проекте. Лучшие работы принимают участие в конкурсах и фестивалях анимационного кино.

Дети приобрели знания и практические умения по созданию мультфильмов и видеороликов, создали собственные сценарии, персонажей, декорации, научились анализировать звуки и создавать их подручными средствами, настраивать технику, необходимую для съемки, сочинять сказки.

Список литературы:

1. Казакова Р.Г., Мацкевич Ж.В. Смотрим и рисуем мультфильмы. Методическое пособие. – М.: Сфера, 2013.
2. Нагибина, М.И. Волшебная азбука. Анимация от А до Я. Учебное пособие для начального мультимедийного образования. – ЯРОСЛАВЛЬ, «Перспектива», 2011

Развитие речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи

Данова Наталья Алексеевна

Москва ГБОУ Школа № 814
СПДО № 819

Ключевые слова:

Развитие речевого дыхания, обучение

Введение: Наша речь и процесс чтения происходят на выдохе. Дети, имеющие ослабленный вдох и выдох, как правило, говорят тихо и затрудняются в произнесении длинных фраз. При нерациональном расходовании воздуха нарушается плавность речи, так как дети на середине фразы вынуждены добирать воздух. Часто такие дети недоговаривают слова и нередко в конце фразы произносят их шёпотом. Иногда, чтобы закончить длинную фразу, они вынуждены говорить на вдохе, отчего речь становится нечёткой, судорожной, с захлёбыванием. Укороченный выдох вынуждает говорить фразы в ускоренном темпе, без соблюдения логических пауз. Поэтому так важна правильная организация речевого выдоха, что имеет решающее значение в постановке речевого дыхания.

Формирование правильного речевого дыхания – залог успешного овладения навыком чтения. Прежде всего, необходимо следить, чтобы во время чтения в легких всегда был некоторый запас воздуха, достаточный для создания струи выдоха, способной вызвать вибрацию голосовых связок. Полный выдох, израсходование всего запаса воздуха вредно отражается на легких. Кроме того, слабая струя выдоха непроизвольно компенсируется опасным для связок излишним их напряжением, а возникающая при этом естественная потребность во вдохе может создавать не предусмотренные читающим перерывы в чтении, нарушающие его плавность.

Отличие речевого дыхания от обычного жизненного дыхания:

- вне речи вдох осуществляется через нос, а во время речи — через рот;
- вне речи вдох и выдох по продолжительности одинаковы, а в речи они неравномерны (вдох короткий, но не резкий, а выдох медленный).

Цель дыхательных упражнений — научить детей быстро, бесшумно производить вдох и рационально, экономно расходовать воздух на выдохе.

Работа над речевым дыханием заключается в следующем:

- в выработке длительного ротового выдоха;
- в формировании умения экономно расходовать воздух в процессе речи с учетом его добора.

Правила при работе над выработкой правильного речевого дыхания:

- во время дыхания плечи должны быть неподвижны;
- грудь не должна сильно подниматься при вдохе и опускаться при выдохе;
- живот при вдохе должен подниматься, а при выдохе — опускаться;
- во время вдоха не втягивать воздух носом, а делать вдох через рот;
- вдох должен быть мягким и коротким, выдох — длительным, спокойным и плавным;
- сделав вдох, сразу же начинать говорить, не задерживая дыхание;

— говорить только на выдохе.

Последовательность работы над формированием речевого дыхания

Первый этап

Выработка правильного диафрагмального дыхания.

С этой целью проводится дыхательная гимнастика, в процессе которой происходит нормализация ритма дыхания и увеличение объема вдоха.

Упражнения на дыхание

1. Исходное положение: встать, плечи развернуть; голову держать прямо; одну руку положить на диафрагму, другую — на ребра. Глубокий вдох на счет «раз», задержка дыхания; плавный выдох на счет 1, 2, 3, 4, 5 (считать вслух).
2. И. п., как в упр. 1. Глубокий вдох на счет 1, 2, задержка дыхания на счет 1, 2, 3 плавный выдох на счет 1, 2, 3, 4, 5.
3. И. п., как в упр. 1. Глубокий вдох на счет 1, 2, задержка дыхания на счет «раз», плавный выдох на счет 1, 2, 3, 4 (вслух), затем добрать воздух и продолжить считать до 8—10.

Выработка правильного физиологического (диафрагмального) дыхания.

Левую руку положить на живот, правую — на нижнюю часть груди. Сделать глубокий вдох через нос, произвести свободный, плавный выдох через нос. Произвести короткий, спокойный вдох через нос, задержать на 2—3 секунды воздух в легких, затем медленно и плавно выдохнуть через рот.

Второй этап

Статические упражнения, направленные на развитие ротового выдоха

Обучение спокойному, короткому вдоху и свободному, плавному, удлинённому выдоху с использованием наглядного материала.

Игровые упражнения

«Дуют ветры сильные, дуют ветры слабые» (дутье на полоски, листочки и др.). Дутье на подвешенные бумажные игрушки — жуков, бабочек, птичек и др. Катание по столу легких предметов, дутье на вертушки. Надувание мыльных пузырей. Игра на музыкальных инструментах (дудочке, свирели, губной гармошке и др.). Дутье в трубочки (соломинки для коктейля), вставленные в воду. Игра с воздушными шарами («Чей шар поднимется выше?»). Надувание резиновых игрушек, шаров. Катание по столу маленьких машинок («Чья машинка уедет дальше?»). «Погаси свечу», «Футболисты», «Забей мяч в ворота», «Горячий чай».

Третий этап

Обучение рациональному, экономному выдоху в процессе произнесения звуков (проводится одновременно с развитием артикуляции звуков).

Громкое и длительное произнесение изолированных гласных звуков. Сделать короткий вдох на счет «раз» (рот открыт). Задержать воздух на счет «раз» и произвести протяжный, плавный выдох с произнесением одного из гласных звуков [а], [э], [о], [у] или [и].

Длительное и с различным уровнем громкости произнесение сочетаний звуков: *аа-ууууу, ааа-иии-ууу, ооо-иии-ааа-ууу.*

Произнесение согласных звуков [ф], [х], по мере появления звуков используются согласные [с],

[з], [ж], [ш].

Игровые упражнения

«Погреем ручки» (произносится на выдохе звук х-х-х-х-х),

«Проколотый мяч» (произносятся звуки шшшшш или ссс),

«Комары и комарики» (произносится звук зzzз), «Большие и маленькие жуки» (произносится звук жжжжж),

«Насос» (произносится звук сссс).

Четвертый этап

Произнесение слогов и звукоподражаний.

Игровые задания и упражнения

«Эхо». Заблудились мы в лесу, закричали мы «Ау!»

Несли тяжелую вещь, поставили на место: «Ух! Ух! Ух!»

Пятый этап

Формирование правильного речевого дыхания в процессе речи (произнесение на одном выдохе от 2 до 4 слов и фраз, содержащих от 5 до 7 слов).

1. Глубокий вдох на счет 1, 2, короткая задержка дыхания и произнесение от 2 до 4 слов на одном выдохе, например, счет (один, два, три, четыре), дни недели (понедельник, вторник, среда, четверг), предметы, относящиеся к определенной родовой группе (шапка, шуба, шорты, куртка).

2. Глубокий вдох на счет 1, 2, короткая задержка дыхания, произнесение чистоговорки из 3—4 слов на выдохе, например «Лола мыла куклу Милу».

3. Глубокий вдох на счет 1, 2, короткая задержка дыхания, произнесение чистоговорки с дополнительным вдохом: «Мама Милу мылом мыла (вдох), Мила мыла не любила».

Таким образом применение данных упражнений способствует выработке правильного речевого дыхания, что обеспечивает нормальное звукообразование, создаёт условия для поддержания нормальной громкости речи, чёткого соблюдения пауз, сохранения плавности речи и интонационной выразительности.

Формирование правильного речевого дыхания – залог успешного овладения навыком чтения.

Список литературы:

1. *Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г.* 2004. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи. М.
2. *Козлянинова И.П., Чарели Э.М.* 1989. Речевой голос и его воспитание. М.
3. *Сабурова Т.А.* 2010. Дыхательные упражнения в игровой форме // Логопед. - № 2 стр. 18-20
4. *Семенова Н.* 2002. Дыхательная гимнастика по Стрельниковой. СПб.

Особенности ответственности в дошкольном и младшем школьном возрасте

Дементий Людмила Ивановна,
Гроголева Ольга Юрьевна

ФГБОУ ВПО «Омский
государственный университет им.
Ф.М. Достоевского», г. Омск

Ключевые слова:

ответственность, дошкольники, младшие школьники, представления об ответственности

Аннотация: В статье рассматриваются особенности структуры ответственности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Определяются возрастные различия в уровне сформированности ответственности, а также проявления поведенческого, эмоционального и когнитивного компонентов ответственности в младшем возрасте. В содержании статьи представлены результаты сравнительного анализа представлений дошкольников и младших школьников об ответственности.

Несмотря на социальную и личностную значимость ответственности, её многочисленные исследования в разных науках, а также острую актуальность этой личностной характеристики, проблеме её формирования уделяется неоправданно малое внимание в отечественной психологии. Достаточно сослаться на тот факт, что последние работы по формированию ответственности относятся к 40 – 60-ым годам 20 века.

Основными приемами формирования ответственности в экспериментах этого периода (З.Н. Борисовой, В.А.Горбачевой, К.А.Климовой, Л.С.Славиной) являлись научение ребенка выполнению тех или иных правил, обучение ребенка планированию исполнения порученного дела, а также контролю выполнения возложенных на него обязанностей. В целом данный механизм формирования ответственности сводился к воспитанию дисциплинированности и исполнительности детей при контроле со стороны взрослых. При этом не учитывался тот факт, что понимание и усвоение правил поведения детьми может привести лишь к возникновению простой исполнительности, которая ни в коей мере не может заменить такое важное свойство личности как ответственность. «Ни знания, ни успешное выполнение конкретной, пусть даже социально значимой деятельности недостаточно для формирования ответственности», - указывает К. Муздыбаев [3, с.108].

Кроме того, в анализируемых работах изучались лишь некоторые проявления когнитивной активности детей, выражающиеся в необходимости понять правила, и поведенческого аспекта ответственности – способности ребенка качественно и своевременно выполнить поручение. В то время как эмоциональный аспект ответственности, который выражается в таких состояниях как беспокойство, озабоченность, тревога и старание, в исследованиях затронут не был.

Ответственность рассматривается нами как свойство личности, которое выражается в осознании и эмоциональном переживании необходимости выполнения дела, имеющего значение, как для других людей, так и для себя, а также в готовности реализовать ответственное поведение.

Теоретической основой нашего исследования явилось следующее положение: ответственность - это интегральное свойство личности, которое имеет когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты.

Целью исследования, представленного в данной работе, явилось выявление особенностей структуры ответственности у дошкольников и младших школьников.

Для реализации поставленной цели исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Сравнить уровень сформированности ответственности дошкольников и младших

школьников.

2. Изучить возрастные особенности структуры ответственности.

3. Выявить представления об ответственности у детей на каждом возрастном этапе.

Общая выборочная совокупность составила 87 испытуемых: 37 дошкольников и 50 младших школьников (ученики 1-х классов).

В исследовании были использованы следующие методики:

- опросник для изучения представлений об ответственности ребенка для родителей, разработанный авторами статьи с опорой на выделенные критерии ответственности для детей младшего возраста [1,2],
- для выявления представлений детей об ответственности была использована диагностическая техника по типу методики «Неоконченные предложения».

Результаты исследования.

Проведение сравнительного анализа уровня сформированности ответственности у детей дошкольного и младшего школьного возраста позволило прийти к следующим заключениям. Во-первых, в дошкольном возрасте большинство детей (48%) имеют низкий уровень сформированности ответственности (дети, набравшие после проведения опросника менее 4,5 баллов). Различия достоверны на уровне значимости $p < 0,001$, χ^2 эмпир. $> \chi^2$ крит., $3,44 > 2,31$).

Средний уровень ответственности в наибольшей степени представлен в выборке младших школьников (46%). Однако уже в дошкольном возрасте в процессе игровой деятельности начинают возникать такие новообразования, как ориентация на окружающих людей, умение оценивать свои действия и поступки с учетом требований взрослых, которые в дальнейшем приводит к тому, что в младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность. И именно её полноценное становление обеспечивает в дальнейшем формирование потребности и мотива общественно полезной деятельности. Поэтому хотя и в меньшей степени, но средний уровень сформированности ответственности представлен и у детей дошкольного возраста (41%). Применение критерия углового преобразования Фишера позволило выявить достоверные различия в представленности среднего уровня сформированности ответственности между выборками первоклассников и дошкольников ($p < 0,05$, χ^2 эмпир. $> \chi^2$ крит., $2,148 > 1,64$).

Детям обеих возрастных групп ещё требуется внешний контроль со стороны взрослых, о чем свидетельствует средний уровень сформированности поведенческого компонента ответственности и отсутствие значимых различий между сопоставляемыми группами. Обнаружены достоверные различия ($U=786$, $p=0,05$) между дошкольниками и первоклассниками в сторону усложнения эмоциональных переживаний при успешном выполнении порученного задания у первоклассников. Достоверность различий, выявленная только по эмоциональному компоненту, позволяет сделать предположение о том, что важнейшим ресурсом формирования ответственности в детстве являются эмоциональные переживания ребенка по поводу качества выполнения требований, а эмоциональный компонент появляется раньше в онтогенезе, чем поведенческие проявления ответственности и её осознание.

Исследование представлений об ответственности проводилось следующим образом. Каждому ученику 1-х классов были заданы следующие вопросы: «Как ты думаешь, что такое ответственность? Что, значит, быть ответственным человеком?». Детей дошкольного возраста мы спрашивали: «Как ты думаешь, кого можно считать ответственным мальчиком (девочкой)?». Было получено 5 групп наиболее часто встречающихся ответов среди детей дошкольного возраста.

В рамках тезисов представим лишь обобщенные результаты, которые свидетельствуют о том, что содержание представлений об ответственности у младших школьников в незначительной мере, но качественно изменяется. Так снижается количество детей, которые вообще не знают что такое ответственность с 37% (дошкольный возраст) до 6% к младшему школьному возрасту. Появляется новый вариант ответов, что быть ответственным человеком – значит хорошо выполнять порученное дело (17%). Увеличивается число высказываний детей, связывающих ответственность с самостоятельным выполнением какой-либо деятельности с 4%

до 21%. Также как и дошкольники, некоторые первоклассники продолжают подменять понятие «ответственность» коммуникативными (12%) и другими качествами личности (23%).

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что именно старший дошкольный и младший школьный возраст являются переломным моментом в жизни ребенка. Образовательная среда требует проявлений самоконтроля, умения подчинять свои поступки общественным нормам и требованиям. Именно в эти возрастные периоды впервые возникает подлинное чувство долга и ответственности, хотя эти чувства еще не являются до конца осознанными и не в полной мере проявляются в поведении. Результаты проведенного исследования еще раз доказывают, что во время подготовки к школе и в процессе обучения идет активный процесс формирования ответственности ребенка. Поэтому важнейшей задачей системы воспитания является создание условий для становления данного свойства личности, без которого невозможно сознательное и добровольное принятие будущим взрослым человеком ответственности за свои поступки.

Список литературы:

1. *Дементий Л.И.* 2001. Ответственность: типология и личностные основания. Омск: Омск.гос.ун-т.
2. *Дементий Л.И., Гроголева О.Ю.* 2002. К проблеме формирования ответственности в младшем школьном возрасте//Актуальные проблемы современной психологии: Сб. науч. тр. /Под общ. Ред. Л.И. Дементий. Омск: Омск.гос.ун-т, С.16-27
3. *Муздыбаев К.* 1983. Психология ответственности. Л.

Развитие мелкой моторики детей 2-4 лет средствами пластилинографии

Денисова Лариса Юрьевна

МДОУ д/с комбинированного
вида №79, г. Комсомольск-на-
Амуре

Ключевые слова:

мелкая моторика, пластилинография, развитие умелости рук, пластилиновая живопись.

Аннотация: Статья посвящена вопросу развития мелкой моторики детей раннего и младшего дошкольного возраста средствами пластилинографии.

Проблема развития мелкой моторики у детей раннего и дошкольного возраста всегда волновала педагогов и родителей. На кончиках пальцев находятся нервные окончания, которые стимулируют работу речевых центров в коре головного мозга. Поэтому развитие мелкой моторики рук ребенка влияют на развитие речи, а также на его общее развитие, на развитие интеллектуальных способностей.

В настоящее время увеличивается число детей с нарушением речевого развития, слабо развитым вниманием, памятью, мышлением, поэтому проблему развития мелкой моторики рук можно считать актуальной и востребованной. Одним из эффективных средств развития мелкой моторики у дошкольников может стать пластилинография – нетрадиционная техника лепки, которая выражается в «рисовании» пластилином более или менее выпуклых по объему (барельефных) изображений на горизонтальной поверхности. Понятие «пластилинография» имеет два смысловых корня: «графия» - создавать, изображать, а первая половина слова «пластилин» подразумевает материал, при помощи которого осуществляется исполнение замысла. Занятия пластилинографией способствуют:

- развитию внимания, памяти, мышления, творческих способностей;
- развитию восприятия, пространственной ориентации, сенсомоторной координации детей, то есть тех школьно-значимых функций, которые необходимы для успешного обучения в школе;
- развитию умелости рук, укреплению силы рук, подготовке руки к освоению письма;
- формированию различных способов и приемов техники пластилиновой живописи: мять, комкать, скручивать в комки и т.д.

Целью моей работы с детьми стало развитие мелкой моторики средствами пластилинографии. Были определены задачи работы:

- формирование навыков и умений работы с пластилином;
- освоение новых приемов и создание с их помощью сюжетных картин;
- обучение ориентировке на листе бумаги;
- пробуждение интереса к окружающему миру;
- развитие мелкой моторики;
- воспитание трудолюбия, усидчивости.

На основе методики Г.Н.Давыдовой (Давыдова Г.Н., 2008, с.2) был разработан перспективно-тематический план работы с детьми 2 – 4 лет по пластилинографии. Одним из несомненных

достоинств занятий по пластилинографии с детьми младшего дошкольного возраста является интеграция предметных областей знаний. Темы занятий тесно переплетаются с жизнью детей, с той деятельностью, которую они осуществляют на других занятиях (по ознакомлению с окружающим миром и природой, развитию речи, и т.д.). В соответствии с темами занятий был подобран и систематизирован дополнительный материал: подвижные игры, дидактические игры, пальчиковые игры, русский народный фольклор.

Немаловажным для работы с детьми является подбор материала. Для пластилинографии подбирается пластилин чистых цветов, мягкий, нелипнувший к рукам и не токсичный. Основа – плотный картон (не глянцевый), к которому хорошо прилипает пластилин. Картон с нанесенным рисунком – шаблоном желательно заламинировать или заклеить скотчем. Это поможет избежать появления жирных пятен; работать на скользкой поверхности легче и при помощи стеки проще снять лишний пластилин, не оставляя следов. Также при создании пластилиновых картин необходимо иметь подручные материалы для придания объема и декоративности: колпачки фломастеров, трубочки, зубочистки, расчески, стеки. На каждом занятии перед ребенком ставится новая учебная задача, закрепление и усложнение которой, происходит на последующих занятиях.

С детьми мы лепим простые по форме, знакомые малышам предметы (на основе шариков и колбасок). Необходимо, чтобы во время работы предмет (или муляж) был у детей перед глазами в качестве образца. Перед началом работы помогаем детям определить форму, цвет предмета, выделить важные детали. Такие занятия можно разделить на следующие виды:

- 1) используется только прием скатывания;
- 2) используется только прием раскатывания;
- 3) используются оба предыдущих приема, а так же прием разрезания.

Чтобы навыки лучше усвоились, быстрее закрепились и не смешивались, обучение проводится поэтапно.

1 этап. Освоение приемов размазывания и надавливания. (Лыкова И.А., 2007, с. 19). На этих занятиях дети учатся создавать пластилиновые картинки с помощью приемов надавливания и размазывания. Такая методика работы с пластилином позволяет очень быстро создавать яркие пластилиновые картинки. Для того чтобы дети усвоили эти навыки, необходима помощь взрослого.

Надавливание. В нужном месте на картон мы кладем небольшой пластилиновый шарик диаметром 5-10 мм. Затем берем указательный пальчик правой руки ребенка, кладем его на шарик и своим указательным пальцем надавливаем сверху на палец ребенка. В результате из шарика получается круглая лепешка.

Размазывание. В нужном месте на картон кладем небольшой пластилиновый шарик диаметром 5-10 мм, затем берем указательный палец правой руки ребенка, кладем его на шарик и своим указательным пальцем сначала надавливаем сверху, а потом, не уменьшая давления, оттягиваем палец малыша в нужном направлении.

2 этап. Освоение приема вдавливания. (Лыкова И.А., 2007, с.44) Для создания картинок с помощью приема вдавливания используется основа, на которую наносится равномерный слой теста или пластилина.

3 этап. Лепка объемных фигур из теста и пластилина. (Лыкова И.А., 2007, с.57). На этих занятиях дети осваивают такие приемы лепки, как скатывание и раскатывание; учатся создавать поделки с применением освоенных приемов

Диагностика, проведенная по окончании работы, показала, что у детей сформированы навыки ручной умелости: дифференцированные движения кистей и пальцев рук; движения обеих рук стали более согласованными, а движения пальцев дифференцируются. Этому способствовала хорошая мышечная нагрузка на пальцы рук. У детей развито пинцетное хватание, т. е. захват

мелкого предмета двумя пальцами или щепотью. Расширился сенсорный опыт – чувство пластики, формы, веса. Кроме того, дети научились доводить свою работу до конца.

Таким образом, результаты позволяют сделать вывод о том, что использование пластилинографии способствует развитию мелкой моторики у детей раннего и младшего дошкольного возраста. Дети освоили различные технологические приёмы и способы работы с пластилином, повысился интерес к работе с пластилином, дети проявляют усидчивость и стремление к успешному завершению своих работ.

Список литературы:

1. *Давыдова Г.Н.* «Пластилинография для малышей.» – Скрипторий, 2008.-48 с.
2. *Кольцова М.М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М.: Педагогика, 1973. – 144 с.
3. *Лыкова И.А.* «Изобразительная деятельность в детском саду. Младшая группа»– М.:КАРАПУЗ – ДИДАКТИКА: Творческий центр "СФЕРА", 2007.- 158 с.
4. *Парамонова Л.А.* Развивающие занятия с детьми 2-3 лет. – М.:ОЛМА Медиа Групп,2007.-512 с.
5. *Шкицкая И.О.* «Аппликация из пластилина» - Ростов н/Д: Феникс, 2011.-87 с.
6. *Янушко Е.А.* «Лепка с детьми раннего возраста (1-3 года). Методическое пособие для воспитателей и родителей» – М.:Мозаика – Синтез, 2007.-80 с.

Усвоение детьми 6-7 лет с ОНР системы фонем в ходе совместного моделирования игры «Да-нет»

Денисова Ольга Вячеславовна

МБДОУ "Детский сад № 38",
г.Саров

Ключевые слова:

игра, моделирование, сотрудничество, фонема, алгоритм

Аннотация: Целью статьи является привлечение внимания учителей-логопедов к необходимости обновления образовательного процесса на занятии с детьми с ОНР по формированию предпосылок обучения грамоте и приведение его в соответствие с требованиями ФГОС ДО. Формирование у детей системы фонем в естественных для них условиях, в форме игры, познавательной-исследовательской и продуктивной деятельности.

Введение

ФГОС ДО указывает на необходимость формирования предпосылок обучения грамоте. Наиболее значимой предпосылкой является успешное усвоение детьми звукового фонда: формирование фонематических представлений о каждом звуке родного языка (его акустико-артикуляционных признаках) и системе фонем; различение их по признакам: гласные-согласные, звонкие-глухие, твёрдые-мягкие. В логопедической практике реализация данных задач происходит в условиях организации репродуктивной детской деятельности, низкой речевой и познавательной активности. Дети в основном отвечают на вопросы взрослого и затрудняются задавать их. Деятельность детей слабо мотивирована, не всегда осознана. Преобладание упражнений и заданий говорит об учебной модели образовательного процесса.

В основе Конституции РФ, Закона об образовании в РФ заложен принцип реализации программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности. ФГОС ДО требует создания условий развития ребенка на основе сотрудничества и в соответствующих возрасту видах деятельности: общении, игре, познавательной-исследовательской деятельности - как сквозных механизмах развития ребенка. Очевидна необходимость поиска форм организации деятельности, удовлетворяющих требованиям ФГОС ДО.

Цель:

Нашей целью и стала организация работы по усвоению звукового фонда детьми 6-7 лет с ОНР в условиях сотрудничества и в соответствующих возрасту видах деятельности.

Материалы и методы

Для реализации цели выбрали технологию проектов, благодаря возможности организации познавательной-исследовательской деятельности с детьми, и классификационную игру «Да-нет» из развивающей ОТСМ-ТРИЗ-технологии, благодаря возможности включения в неё классификации звуков русского языка.

Базовым в концепции работы по формированию звукового фонда является занятие, в основе которого педагогический процесс в варианте игрового и коррекционно-развивающего характера обучения; моделирование игры в ходе познавательной-исследовательской деятельности детей; игра «Да-нет», включающая игровые действия по поиску звука; мотивы обучения, связанные с интересом детей к этим видам деятельности; взаимодействие на основе сотрудничества с взрослым и сверстниками; методы обучения (игровой, продуктивный); результат - радость от игры и процесса её создания; цель - активная детская деятельность, а

усвоение системы фонем - побочный эффект этой активности.

Деятельностный аспект включает два этапа. На подготовительном этапе готовится игровое поле для игры в виде круга, расчерченного на 42 сектора по количеству звуков в русском языке и окрашенного в три цвета (красный, синий, зелёный) для размещения схем гласных, твёрдых и мягких согласных звуков. Зелёная и синяя области поделены ещё на две части для размещения глухих и звонких звуков. Основной этап включает в себя алгоритм последовательного изучения звуков русского языка и одновременное моделирование совместно с детьми игры «Да-нет». На первых занятиях изучаются гласные звуки. На последующих даются пары согласных в сравнении их по твёрдости-мягкости. Сначала изучается глухая пара звуков, затем схожая по артикуляции звонкая пара.

Алгоритм детской деятельности по усвоению системы фонем.

- 1.Выделение звука из слова. (Какой первый (последний) звук? А, П, ПЬ...)
- 2.Элементарное описание артикуляции звука и его правильное произнесение. («А»- рот широко открывается. «П-ПЬ»- губы сжимаются и разжимаются.)
- 3.Поиск аналога звучания. («А»- так плачет малыш. «П-ПЬ»- так пыхтят большой и маленький ежи.)
- 4.Схематизация звука. (Используются схемы Ткаченко Т.А. Схемой гласных звуков являются геометрические фигуры, схемой согласных - образы аналогов звучания. «А»- вертикальный прямоугольник, «П-ПЬ»- контуры ежей.)
- 5.Выявление признаков звука, их схематизация. (По отсутствию (наличию) преграды во рту выявляется признак звука: гласный-согласный. Договариваемся, что схемы гласных звуков будем закрашивать красным цветом. При сравнении согласных звуков выявляется признак: твёрдый-мягкий. Схема твёрдого звука закрашивается синим цветом, схема мягкого звука - зелёным. По отсутствию (наличию) вибрации голосовых связок выявляется признак звука: глухой-звонкий. Место на игровом поле для глухих звуков обозначаем наушниками, для звонких – колокольчиками.)
- 6.Размещение схемы звука на модели игры в соответствующий его признакам сектор.
- 7.Игра «Да-нет». (Начинается после изучения двух звуков. Формируется умение задавать вопросы, сужая поле поиска звука, отсекая ненужное)

Первая игра с гласными проходит так:

Логопед:- Я загадала звук, отгадайте, какой?

Дети: - Это звук гласный? (Да).

- Когда мы его произносим, рот широко открывается? (Нет)

- Когда мы его произносим, губы овалом? (Да).

- Это звук «О»? (Да).

Пример игры с гласными и согласными:

Логопед: - Я загадала звук, отгадайте, какой?

Дети: - Это гласный? (Нет).

- Это согласный? (Да).

- Это мягкий согласный? (Нет).

- Это твёрдый согласный? (Да).
- Это звонкий согласный? (Нет).
- Это глухой согласный? (Да).
- Он находится между «Х» и «Т»? (Нет).
- Он находится между «Т» и «П»? (Да).
- Это звук «К». (Да)

8. Придумывание слов на отгаданные звуки, составление слогов и слов.

Результаты

Так, в работе учителя-логопеда сложилась модель образовательного процесса, где усвоение детьми звукового фонда происходит в условиях организации познавательно-исследовательской, продуктивной деятельности и активного сотрудничества с детьми, когда они познают звуки, исследуют их признаки и совместно с взрослым моделируют звуковую игру «Да-нет». В итоге дети получают фонематические представления о каждом звуке родного языка и системе фонем; различают их по признакам: гласные-согласные, звонкие-глухие, твёрдые-мягкие. Организуется игровая деятельность, где дети самостоятельно оперируют понятиями в ходе поиска звука.

Заключение и выводы

Организованная таким образом работа поддерживает устойчивый интерес к данному виду занятий; делает процесс усвоения фонем занимательным и не требующим дополнительной мотивации; вызывает высокую речевую и познавательную активность. Предлагаемый алгоритм работы позволяет каждый раз закреплять пройденные звуки и изучить новую фонему, повышает готовность к звуковому анализу речи. Успешное использование данных технологий в направлении усвоения звукового фонда позволяет применить их и в других направлениях коррекции речи и развития.

Список литературы:

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. 2008. Проектная деятельность дошкольников. М.: Мозаика Синтез, 59с.
2. Ткаченко Т.А. 2000.– Специальные символы в подготовке детей 4 лет к обучению грамоте: Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. - М.: ООО «Издательство ГНОМ и Д», 47 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования".
4. Сидорчук Т.А. 2006. Формирование навыков сильного мышления.// Воображаем, размышляем, творим.../пособие для педагогов, руководителей учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования Т.А. Сидорчук, А.В. Корзун.- Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», с 47-73.
5. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. 2008г. Организация коррекционно развивающей работы с детьми 4 уровня развития речи. //Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи./Авторы Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В., Миронова С.А., Лагутина А.В. Издательство «Просвещение» с 110-117.

Особенности взаимодействия педагогов ДОУ с «особыми» детьми и родителями

Диденко Ирина Анатольевна,
Францева Елена Николаевна

Муниципальное бюджетное
дошкольное образовательное
учреждение детский сад № 40
города Ставрополя

Ключевые слова:

дети с особыми образовательными потребностями, воспитание и обучение детей, повышение компетентности педагогов, взаимодействие педагогов и детей.

Аннотация: целью статьи является рассмотрение практических механизмов взаимодействия педагогов и детей с особыми образовательными потребностями и родителями в условиях дошкольного образовательного учреждения.

В настоящее время термин «дети с особыми образовательными потребностями» используется как в широком социальном, так и в научном контексте. Современные научные представления позволяют выделить общие для разных категорий детей с нарушениями психофизического развития особые образовательные потребности. Данный термин закрепляет смещение акцентов в характеристике этих детей с недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствах образования, указывает на ответственность общества за выявление и реализацию этих потребностей [1].

Дети с особыми образовательными потребностями – это дети, нуждающиеся в получении специальной психолого-педагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении [4]. Как показывает практика, увеличение числа «особых» детей требует от педагогов дошкольных образовательных учреждений готовности строить эффективное взаимодействие с учетом специфики их развития.

В связи с этим, с одной стороны возникает потребность дошкольного образовательного учреждения в кадрах, готовых решать проблемы профессионально-педагогического общения, с другой отмечается недостаточный уровень подготовки педагогов к такой деятельности. Комплексность проблем, которые необходимо решать в процессе организации взаимодействия педагогов и «особых» детей, сопровождается с определенными трудностями, связанными с необходимостью анализа причин и факторов риска, детерминирующих нарушения в развитии детей; повышения уровня компетентности педагогов; развития психолого-педагогической грамотности родителей.

Педагог-воспитатель, в этой ситуации, находится в процессе непрерывного поиска индивидуальных методов, форм и средств взаимодействия для эффективной помощи данным детям. Многоплановость профессиональной деятельности педагога-воспитателя и её специфика предъявляет определённые требования к умениям взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями. Большинство исследователей признают, что в работе с «особым» ребёнком именно отношения являются ключом к развитию и успешной социализации.

А.А.Бодалёв, А.Г. Ковалёв рассматривают общение как важнейший профессиональный инструмент педагога, отмечая, что умения взаимодействия является залогом успешной деятельности [2]. Эмпирические и научные данные свидетельствуют о том, что дети, находящиеся в сфере помогающих отношений претерпевают значимые изменения личности, отношений и поведения.

При работе с семьей педагог должен хорошо себе представлять основные особенности родительской позиции по отношению к ребенку. Он должен соблюдать определенные этические нормы при использовании конфиденциальной информации о ребенке и его семье, которую он

получил от родителей. Недопустимыми являются менторский тон, нравоучения при взаимодействии с родителями [3].

А.С. Спиваковская выделяет три критерия оценки родительских позиций: адекватность, динамичность и прогностичность. Родителей необходимо готовить к сотрудничеству со специалистами, которое потребует от них немало времени и усилий [5].

В связи с этим, перед ДОО в последнее время, встает необходимость решения, наряду с общими, специальных задач, направленных на восстановление, коррекцию и компенсацию нарушенных и недоразвитых функций, профилактику возникновения вторичных отклонений в развитии «особых» детей.

Для повышения компетентности родителей в аспекте воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями, создания единого оздоровительно-развивающего пространства в семье и ДОО, используются формы взаимодействия, такие как: родительские конференции, встречи со специалистами, совместное проведение мероприятий, клубные занятия. Данные формы направлены на: обучение родителей методам и средствам проведения оздоровительной и воспитательной работы с детьми; своевременное информирование родителей и педагогов о состоянии здоровья детей, организация коррекционно-развивающей работы; разработка единых критериев и требований к соблюдению основ здорового образа жизни в семье и ДОО.

Педагогами осуществляется система психолого-педагогического сопровождения «особых» детей, которая включает следующие направления деятельности:

1. Анкетирование родителей. Устные и письменные рекомендации родителям по развитию детей дошкольного возраста.
2. Предварительный сбор информации о ребенке, его особенностях, стиле семейного воспитания.
3. Наблюдение за детьми в группе.
4. Заполнение воспитателем, под руководством психолога, карты психофизического развития ребенка с целью отслеживания гармоничности /дисгармоничности развития ребенка, обобщения информации об уровне развития детей, планирования направлений индивидуальной работы.
5. Психолого-педагогическое обследование детей с целью определения актуального уровня развития, выявления проблем и недостатков развития.
6. Разработка и осуществление индивидуальных комплексных коррекционно-развивающих программ.

Анализ материалов исследований и практический опыт позволяет заключить, что деятельность педагогов с «особыми» детьми и родителями в образовательном учреждении может быть организована в различных формах и с использованием разнообразных методов. В качестве основных, в ДОО используются следующие:

- подбор и определенная систематизация информационных материалов (например, в виде информационных папок с целью повышения теоретической и методической осведомленности родителей);
- подготовка наглядных материалов и их распространение (во время консультаций, родительских собраний, групповых занятий или в «уголках родителей» с целью комплексного, систематического влияния наглядных информационных материалов на участников образовательного пространства, развитие их психологической компетентности);
- организация мероприятий для родителей (беседы, дискуссии, родительские собрания и пр.);
- непосредственная индивидуальная или групповая работа с детьми (все виды развивающей и

коррекционно-развивающей работы);

- прогнозирование развития проблемы ребенка в соответствии с полученными результатами и причинно-следственным анализом ее состояния;
- планирование возможных путей решения с учетом реальных условий;
- определение исходных значений тех показателей, тенденции изменения которых будут отслеживаться в дальнейшем.

Основная цель работы с педагогами в образовательном учреждении это - повышение мотивационной, технологической и практической готовности воспитателя к развивающей и коррекционной деятельности с «особыми» детьми. Так, для совершенствования коммуникативных компетенций педагогов организуются семинары-практикумы по основам педагогического общения, как средству гуманизации процесса образования; тренинги по овладению педагогами моделью личностно-ориентированного взаимодействия с семьями воспитанников; мастер-классы по организации родительских собраний и других современных форм взаимодействия с семьями воспитанников; встречи со специалистами; обмен опытом; занятия в мини-школах; педконсилиумы, круглые столы и т.д.

Мы предполагаем, что систематическое проведение работы с педагогами по развитию взаимодействия с «особыми» детьми и родителями позволит получить следующие результаты:

- раннее выявление отклонений в развитии детей;
- устранение выявленных проблем в развитии детей в течение дошкольного детства; повышение психолого-педагогической грамотности родителей;
- создание специально организованной педагогической среды;
- повышение психолого-педагогической компетентности педагогов.

Список литературы:

1. *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 63.
2. *Бодалёв, А.А.* Психологические трудности общения и их преодоление [Текст] / А.А. Бодалёв, А.Г. Ковалев. – М., 2001. – 422 с.
3. *Мамайчук И.И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
4. Социально-педагогические, психологические и философские аспекты формирования личности в культуре современной России. Сб. научн. Тр. / Отв. Ред. Л.Ф. Баянова, Ю.И. Юричка. Всероссийская научно-практическая конференция. – Бирск: Бирская государственная социально-педагогическая академия, 2006. – 220 с.
5. *Стиваковская А.С.* Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. - М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. - 464 с.

Здоровьесберегающие технологии как средство развития инклюзии в ДОУ

Дорохова Татьяна Сергеевна,
Кудрявцева Екатерина Олеговна

ФГБОУ ВПО УрГПУ г.
Екатеринбург

Ключевые слова:

здоровьесберегающие технологии, инклюзия, здоровье, дети с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальная программа развития

Аннотация: целью представленной статьи является демонстрация опыта развития инклюзии в Муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад «Ромашка» г. Советский Ханты-Мансийского автономного округа. В качестве средств развития инклюзии используются здоровьесберегающие технологии, нацеленные на сохранение физического здоровья воспитанников.

Одним из основных принципов развития современного отечественного образования является принцип доступности, суть которого в необходимости создания равных возможностей для получения образования всеми детьми, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1], что, в свою очередь, актуализирует необходимость развития инклюзии в образовательных учреждениях, начиная с дошкольной ступени. Это отражено в таких нормативных документах, как закон «Об образовании в Российской Федерации», Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». В частности, согласно профессиональному стандарту в рамках развивающей деятельности функционал педагога включает:

- «... применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка...
- Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся...
- Разработку (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка...» [2].

Вышесказанное позволило выделить в качестве одного из основных направлений развития Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Ромашка» (далее МАДОУ «Ромашка») г. Советский Ханты-Мансийского автономного округа внедрение инклюзивного образования. Инклюзия (*фр.* *inclusif*-включающий в себя, *лат.* *include*-закрываю, включаю) предполагает приспособление социума к различным нуждам детей и обеспечение возможности для успешной позитивной социализации всех детей без исключения. Ключевым отличием инклюзии от интеграции является акцентуация на ребенке. Иначе говоря, если интеграция предполагает помощь ребенку в адаптации к среде, то инклюзия – изменение среды в соответствии с потребностями ребенка в адаптации.

В течение нескольких лет в МАДОУ «Ромашка» реализовывались здоровьесберегающие технологии. Оговоримся, здоровье обычно понимается как комплексная категория, включающая физическое, социальное, психическое и духовное благополучие человека [3, с. 252]. В данной статье представлен опыт использования здоровьесберегающих технологий, нацеленных на сохранение физического здоровья. Здоровьесберегающие технологии – это деятельность, включающая в себя алгоритмы, средства и методы, направленные на реализацию комплекса мер по улучшению состояния здоровья всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, в качестве цели образовательной деятельности МАДОУ «Ромашка» по указанному направлению является создание в учреждении условий для успешной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья посредством использования здоровьесберегающих технологий.

Достижение поставленной цели связано с решением ряда задач, что в свою очередь, осуществляется поэтапно. На первом этапе – диагностическом – проводится изучение личности детей (в частности особенностей здоровья), а также условий среды, в которой они воспитываются.

На втором этапе – на основании выявленных в ходе диагностики результатов разрабатывается индивидуальная программа развития ребенка с ОВЗ, в содержание которой обязательно включаются здоровьесберегающие технологии. Используются такие технологии, как гимнастика (пальчиковая, для глаз, дыхательная, бодрящая, ортопедическая, корригирующая, фитбол), игровые (двигательные игры), закаливание (воздушное, солевое, обтирание и т. п.), динамические паузы, массаж и т. д. Особое внимание уделяется также применению психотерапевтических (песочная терапия, водная терапия, цветотерапия, сказкотерапия) и арт-терапевтических (музыкотерапия, изотерапия, театральная терапия) технологий. Наблюдение за детьми, а также опросы родителей показывают, что наиболее любимой детьми и при этом эффективной здоровьесберегающей технологией в реабилитационной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья является плавание.

Третий этап – реализационный – предполагает собственно деятельность в рамках разработанной индивидуальной программы. Для реализации технологий, направленных на сохранение физического здоровья детей, в учреждении функционируют два физкультурных зала, два музыкальных зала, игровые комнаты, медицинский кабинет, изолятор, спортивные площадки на улице, беговая дорожка, бассейн, фито-бар. С детьми помимо воспитателей работают такие специалисты, как педагоги-психологи, социальный педагог, логопед, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, педагог по изо-деятельности.

Четвертый этап – рефлексивный – предполагает анализ проделанной работы, который осуществляется посредством наблюдения за детьми, тестирования детей (педагогического, психологического), измерения физических показателей развития детей, опроса родителей (анкеты, индивидуальные беседы).

В 2011 году в МАДОУ «Ромашка» была впервые открыта группа кратковременного пребывания для детей с ограниченными возможностями здоровья. Из первого выпуска:

- трое детей в 2012 году пошли в школу, и сегодня показывают образовательные результаты, соответствующие норме;
- двое детей обучаются в классе седьмого вида для детей с задержкой психического развития;
- один ребенок восьмого вида находится на индивидуальном обучении.

На основании анализа проделанной работы, была разработана комплексная адаптивная программа инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья «Аленький цветочек». В сентябре 2013 года начала свою работу группа полного дня для детей с ограниченными возможностями здоровья, которую на сегодняшний день посещают 15 человек.

Одним из показателей успешности применения здоровьесберегающих технологий в данной группе является уровень заболеваемости. Мониторинг, проводимый в группе на протяжении последних двух лет, показывает, что уровень заболеваемости детей постепенно снижается, а процент посещаемости детьми учреждения неуклонно растет. Так, если в период с сентября по июнь 2013 посещаемость детского сада детьми с ограниченными возможностями здоровья составляла 63 % (процент посещаемости варьируется в течение года), в 2014 году – 71%, то в 2015 году – уже 89%.

В заключении хотелось бы отметить, что использование названных выше здоровьесберегающих технологий в МАДОУ «Ромашка» г. Советский ХМАО в рамках реализации комплексной

адаптивной программы «Аленький цветочек» (включающей индивидуальные программы развития, разработанные для каждого ребенка), позволило создать в учреждении условия, способствующие успешной адаптации к социуму детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы:

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ ((дата обращения 4.03. 2016).
2. Профессиональный стандарт Педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)» URL: http://www.8school.info/docs/prof_st_ped.pdf (дата обращения 4.03. 2016).
3. Дорохова Т.С., Дорохов Д.С. К вопросу о создании здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении // Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста: Сб. науч. тр. м / под. общ. ред. Т.И. Никифоровой и [др.]. Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс, 2015. С.251-254.

Сотрудничество организаций дошкольного образования и родительской общественности в условиях современных вызовов

Духанина Любовь Николаевна

Образовательный холдинг
"Наследник", Общественная
палата РФ, Общероссийский
Народный фронт

Ключевые слова:

кризис традиционной модели детства, общественный договор, механизмы взаимодействия, государственно-общественное управление

Дошкольное образование играет ключевую роль в развитии ребенка. По данным ЮНЕСКО, инвестиции в уход и образование самых маленьких детей является примером наиболее эффективной общественной политики. Перед системой образования стоит ряд важных задач: расширение доступности, повышение качества образовательных услуг в детском саду, создание условий для семейного воспитания и активное вовлечение в него родителей дошкольников.

Среди современных вызовов особо выделяется кризис традиционной модели детства. Взросление детей происходит в изменившихся условиях, их опыт существенно отличается от родительского. В стремлении обеспечить безопасность ребенка его активность и самостоятельность ограничиваются. Теряет прежние черты и функции детское дворовое общение, сокращается возможность разновозрастного общения, в котором передается опыт от старших к младшим. Детям все реже удастся проявить целеустремленность, изобретательность, ответственность за себя и других.

Происходят изменения и в привычных механизмах семейного воспитания. Современной семье предоставляется больше возможностей выстраивать карьеру – во многих семьях на карьеру нацелены оба родителя, а детьми занимается наёмный персонал. Трудовая миграция населения привела к росту числа семей, где один из супругов часто уезжает. Даже в полных семьях наблюдается тенденция дистанцирования отцов от проблем воспитания. Растет доля однодетных семей, в детских садах преобладают одновозрастные группы. Многие родители стараются восполнить этот возникающий вакуум общения у детей большим количеством современных игрушек, что, с одной стороны, усиливает ориентацию детей на потребление, с другой – сокращает пространство для фантазии, воображения, самостоятельного поиска и конструирования.

Один из вызовов современному дошкольному образованию создает новая категория семей – это образованные семьи с высокими ожиданиями в отношении образования своих детей. Такие родители (чаще всего это семьи с одаренными детьми) относятся к педагогам уважительно, но критически, а их деятельность расценивают как оказание услуги, а не как подвижничество. Рост количества таких семей создает, с одной стороны, новые возможности для образовательного учреждения, с другой, – новые требования к педагогу.

Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в условиях малого социума – семьи, класса, ближайшего окружения, то сегодня он уже с дошкольного возраста он находится в развернутом информационном пространстве телевизора и Интернета. В условиях актуальной, быстро меняющейся, общедоступной информации взрослым все сложнее быть авторитетными проводниками детей в жизни. Многими исследователями отмечается интенсивная примитивизация сознания детей, рост цинизма, жестокости, агрессивности под действием компьютерных игр, снижающих контроль детей за собственным поведением и формирующих зависимость, повышение уровня тревожности, неумение и нежелание идти на контакт, слушать окружающих и договариваться.

Все эти изменения требуют переосмысления отношений образовательных учреждений и семьи, создания конструктивных инструментов взаимодействия. Это невозможно без учета интересов и

запросов семьи, поиска форм и методов работы, позволяющих учесть актуальные потребности родителей.

Многие принимаемые решения в части устройства системы образования, содержания обучения, условий, в которых находятся дети, не в полной мере отвечают запросу родителей. Очевидны определенные противоречия между родительским и государственным заказом. Например, для родителей очень важна подготовка к школе в дошкольных организациях, конкретные предметные умения и навыки, в то время как позиция экспертов – не готовить детей к школе, а создавать им условия для развития. ФГОС дошкольного образования предполагает реализацию образовательной программы в подходящих по возрасту формах, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности и творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка. Примерные ориентиры образовательной программы детского сада не включают чтения и письма.

Ряд конфликтов возникает при проведении праздников: может ли каждый ребенок получить роль? Какие именно основы культурных представлений будут закладываться детям – светские или религиозные? В какой трактовке будет объясняться смысл Рождества и Нового года? А что делать, если видение педагогов не совпадает с убеждениями родителей? Эти и другие принципиальные ситуации требуют заключения своеобразного общественного договора.

Также нуждается в повышении эффективности система информационной работы с родителями. Это касается и разъяснения условий пребывания ребенка в саду, и содержания образовательных программ, и имеющихся дополнительных возможностей развития ребенка. Дефицит информации о том, что происходит в образовательных организациях, влечёт к напряжению отношений между родителями и самой организацией.

Существенная точка напряженности – недостаточно сформированная в ряде детсадов материально-техническая и методическая среда. Родители уверены, что все необходимые материалы для занятий предоставляются образовательной организацией, и необходимость покупать игрушки, литературу, наглядные пособия, информационные стенды за свой счет вызывает у них вопросы.

По результатам социологического опроса, почти каждый третий ребенок помимо дополнительных занятий в детском саду посещает еще дополнительные занятия различных профилей вне детского сада (27% на бесплатной, 30% на платной основе). При этом в региональных органах управления образованием отсутствует достоверная информация о спросе на те или иные услуги в сфере дошкольного образования, что мешает централизованно сформировать качественное предложение. Потребитель, в свою очередь, не знает о тех возможностях, которые ему могут предоставить. Примерно треть родителей в ничего не знает о формах получения дошкольного образования, о новых методах обучения и воспитания, о программах, по которым ведется обучение в дошкольных учреждениях, о возможностях коррекционного образования.

Существует также достаточно много проблем, для решения которых недостаточно текущей квалификации педагогов. В первую очередь это касается работы с разными контингентами детей – например, в группе из 25 человек один ребенок с отклонениями в развитии и один одаренный ребенок. Организация одного общего процесса для всех становится трудно решаемой задачей.

В ряде случаев могут привлекаться наиболее активные и компетентные родители – как к управлению образовательными учреждениями, разработке и проведению специальных курсов по повышению родительской компетентности, оказанию индивидуальной поддержки, так и к развитию альтернативных форм оказания дошкольных образовательных услуг: групп кратковременного пребывания, групп домашнего воспитания, дополнительных платных услуг.

Таким образом, с целью реализации эффективного взаимодействия образовательной организации и родителей могут использоваться:

- круглые столы и конференции с родителями (моделирование жизненных ситуаций педагогами, профильными специалистами, родителями в занимательной форме);

- обучение родителей (психологические особенности личности ребенка, эмоциональное развитие ребенка, развитие игры дошкольника, социализация, создание комфортной семейной обстановки, одаренные дети и др.);
- педагогический совет с участием родителей (с включением интервью с родителями, обсуждение педагогических ситуаций, телефона доверия);
- проблемные семинары с целью достижения единой точки зрения в вопросах воспитания;
- семинары по проектированию образовательного пространства (набор дополнительных секций, кружков, образовательных программ);
- сотрудничество родителей по обмену опытом в вопросах трудоустройства, здоровья, жилья, ухода за детьми, выявлению общих проблем и особенностей – дети с особо развитым мышлением, лидеры, художественные таланты и др.;
- тематические консультации (плановые, неплановые по инициативе обеих сторон);
- клубы на основе взаимодействия взрослых и детей;
- вовлечение родителей в образовательный процесс.

Все это позволит сделать еще один шаг в становлении системы государственно-общественного управления образованием и расширению пространства развития для каждого ребенка.

Список литературы:

1. *Духанина Л.Н., Мерцалова Т.А.* и др. Образовательные учреждения РФ: что такое хорошо? Взгляд родителей. - Москва, 2015. - 36 с.

2. *Мигунова Е.В.* Модернизация дошкольного образования в условиях глобальных вызовов // Вестник НовГУ . 2013. №74. С.40-43.

, *Юдина Е.Г.* Современные проблемы дошкольного образования// Психологическая наука и образование, 2010, № 3. С.5-19

3. *Рубцов В.В.*

Продуктивная деятельность как средство развития дошкольника

Дюжакова Марина Вячеславовна,
Лавлинская Ольга Игоревна,
Коломеец Алена Владимировна

Воронежский государственный
педагогический университет г.
Воронеж

Ключевые слова:

продуктивная деятельность, развитие ребенка-дошкольника

В современных дошкольных организациях работа с детьми организуется в соответствии с принципами развивающего образования; акцентируется внимание на личностно-ориентированном, интегративном подходах. В рамках деятельностного подхода образовательный процесс ДОО строится с учетом принципа включения личности в значимую деятельность. Запорожец А.В. утверждал, что развитие дошкольника должно осуществляться естественно и непринужденно в рамках «специфически детских видов деятельности».

Наряду с ведущей деятельностью дошкольника – игровой, одной из значимых, развивающих видов деятельности дошкольника является продуктивная деятельность. Продуктивные виды детской деятельности (рисование, лепка, конструирование, аппликация, изготовление поделок из ткани, бумаги, природного и бросового материала) направлены на создание того или иного результата, продукта. Каждый из этих видов деятельности требует овладения особым способом действий, особыми умениями и представлениями.

В ДОО применяют предметное, сюжетное, декоративное рисование. В этой деятельности важно не допускать закрепления традиционных графических образов и превращения их в шаблоны, а стимулировать собственное творчество ребенка – дошкольника. Поэтому, взрослый должен поощрять использование детьми разнообразных инструментов, материалов и техник изображения, в том числе нетрадиционных: монотипия, тычок жесткой полусухой кистью; рисование пальцами, ватными палочками, ладошкой; оттиск пробкой, поролоном, пенопластом, печатками из ластика и картофеля, смятой бумагой; печать по трафарету; кляксография обычная, с ниточкой, с трубочкой; тиснение, набрызг, отпечатки листьев [3]. При этом важно, поддерживать интерес детей к данной деятельности, а применение неклассических вариантов изображения, различных материалов и инструментов должны способствовать творческому развитию детей, но не превращаться в самоцель.

Лепка из пластилина, глины – очень увлекательное, интересное, полезное занятие. В последние годы очень популярными материалами для лепки стало соленое тесто, бумажная масса. В детском саду применяют три вида лепки: предметная лепка (ребёнок лепит отдельно взятый предмет); сюжетная лепка (изображение действий нескольких персонажей или персонаж и предметы), декоративная лепка (посуда; предметы декоративного искусства - свистульки, матрешки; украшение плоских форм разнообразными объемными деталями).

Аппликация позволяет ребенку ознакомиться с различными способами обработки бумаги. Дети знакомятся с разными приемами вырезания из бумаги (симметричное, силуэтное, ленточное); овладевают различными способами создания выразительного образа (обрывают, сминают, скручивают, сгибают, складывают), наклеивают бумагу или отдельные ее части; учатся правильному и безопасному обращению с ножницами. Возможно выполнение аппликации с элементами рисования, дизайна, конструирования; с применением различных материалов (ткань, листья, семена, береста, соломка).

Конструирование – целенаправленный процесс решения технических задач, предполагающих создание построек, приведение в определенное взаимное расположение предметов, их частей и элементов.

Выделяют 3 типа конструктивной деятельности ребенка:

- по образцу
- по условиям
- по замыслу.

Все типы конструирования взаимосвязаны, каждый тип развивает специфические способности. Для конструирования в детском саду используют крупный (напольный) и мелкий (настольный) строительный материал, а также, конструкторы, имеющие различные по сложности способы соединения деталей, конструктивные игры – головоломки. Большую популярность в работе с современными дошкольниками приобретает LEGO - конструирование.

Дошкольники с удовольствием сооружают постройки из песка и снега, где самостоятельно планируют свою деятельность, обыгрывают постройки, трудятся сообща.

Художественный (ручной) труд - вид продуктивной деятельности, тесно связанный с конструированием и аппликацией.

Из бумаги, картона выполняют работы по типу оригами; атрибуты к играм, элементы костюмов, декорации; пальчиковый и настольный театр; мастерят кукольную мебель, дома, машины.

Природный и бросовый материал (поролон, крупный и мелкий бисер, пенопласт, яичную скорлупу, проволоку, семена цветов и растений, крупы, бобы, листья) служит для изготовления поделок, украшений, подарков.

При помощи ниток, ткани осваивают основы шитья, вязания и плетения макраме.

В процессе продуктивной детской деятельности активно формируется зрительная память ребенка, развивается речь детей, воображение, наглядно-образное мышление, восприятие, внимание, умение анализировать, обобщать. У детей интенсивно развиваются сенсорные и умственные способности, глазомер, мускулатура руки, координация движений, формируется аккуратность, упорство, усидчивость, целеустремленность, умение доводить начатую работу до конца. Дошкольники учатся действовать в заданных условиях, планировать и совместно обсуждать замысел, создавать динамичные выразительные образы и коллективные сюжетные композиции, проявлять активность, инициативу, самостоятельность и творчество. Овладение детьми продуктивными видами деятельности является подготовкой детей к обучению в школе.

Организуя продуктивные виды детской деятельности, педагог должен: обеспечить эмоциональную стабильность ребенка на протяжении всего периода деятельности; сформировать мотивацию к предстоящей работе; подобрать задание в соответствии с возможностями, интересами и предпочтениями детей; предоставить свободный доступ к художественным материалам; предоставить право самостоятельно определить порядок действий для достижения цели; оказать помощь в осознании значимости личного участия в коллективном творчестве; признавать детские достижения.

Взрослые предлагают детям задания, которые развивают у детей умение придумать, предвидеть, домыслить, преобразовать; побуждают сооружать индивидуальные, комплексные и коллективные постройки (по замыслу и с опорой на чертежи, схемы).

Поскольку восприятие ребенка-дошкольника целостно, его обучение должно осуществляться адекватными для него способами: не расчленением, не разделением познаваемого объекта на отдельные составляющие, а интегративно [1]. Данное положение указывает на необходимость реализации принципа интеграции в дошкольном образовании.

Продуктивные виды деятельности позволяют обогатить и разнообразить работу с детьми при реализации других образовательных областей. Рассмотрим на примере организации работы по

математическому развитию дошкольников. Дети используют знания, приобретенные в процессе конструирования (геометрические плоскостные фигуры и объемные формы; понятия о вершине, стороне, углах, части и целом; преобразование плоских форм в объемные; пространственные отношения). Для закрепления образа цифр можно предложить детям выложить их из палочек, шнура, камешков, ракушек; вылепить из теста, пластилина; перерисовать цифру с контура на картон, заполнить пластилином и по желанию украсить. Можно привлечь детей к составлению коллажей из изученных геометрических фигур и цифр, сочинению сказок математического содержания и их иллюстрированию.

Педагогическое взаимодействие осуществляется в формате совместной деятельности педагога и ребенка. Она отличается наличием партнерской позиции взрослого и партнерской формой организации деятельности. Формы организации совместной деятельности взрослых и детей: мастерские детского творчества, выставки изобразительного искусства, вернисажи детского творчества, творческие проекты, занятия в изостудии [2].

В регламенте жизни ребенка должно быть предусмотрено место для свободной продуктивной деятельности, которая осуществляется в условиях определенной развивающей предметной среды, стимулирующей проявление детьми самостоятельности и творчества, развитие детских интересов, где есть возможность участвовать в коллективных действиях со сверстниками и действовать самостоятельно. Необходимым условием свободной продуктивной деятельности является наличие разнообразных пособий, материалов, которые должны быть в свободном доступе и достаточном количестве. Ребенок может решать сам, какие материалы, когда и как ему использовать. Роль педагога при этом заключается в том, чтобы совместно с ребенком разработать план и способ его деятельности, предоставить набор материалов, соответствующий интересам и стимулирующий личностное развитие ребенка.

Таким образом, знакомство с техниками, применение различных форм совместной деятельности, создание условий для самостоятельной детской деятельности, умелое руководство взрослого стимулируют интерес детей к продуктивной деятельности, являющейся эффективным средством целостного развития дошкольников.

Список литературы:

1. Бережнова. О.В., Тимофеева Л.Л. 2013. Этап построения модели педагогического процесса // Проектирование образовательной деятельности в детском саду: современные подходы. Методическое пособие/ Москва. С.30-32.
2. Доронова Т.Н. 2013. Мастерская // Успех. Совместная деятельность взрослых и детей: основные формы./ Москва. С.61-64.
3. Казакова Р.Г., Сайганова Т.И., Седова Е.М., Слепцова В.Ю., Смагина Т.В. 2008. Нетрадиционные графические техники // Занятия по рисованию с дошкольниками / Под ред. Р.Г. Казаковой. Москва с.5 -31.
4. Климова С., Чичиланова Ю. 2015. Конструктор LEGO как средство интеграции образовательных областей в процессе обучения старших дошкольников // Дошкольное воспитание № 4 с. 95-99.

Развитие интеллекта и творческого воображения у дошкольников

Евсеева Татьяна Олеговна

ГБОУ СОШ №1 СП-д/с "Сказка"
пгт Суходол Сергиевский район
Самарская область

Ключевые слова:

одаренность, творчество, интеллект, коммуникация, взаимодействие

Введение

Проблемы детской одаренности, развития творческого мышления дошкольников являются актуальными проблемами современного дошкольного образования. Сегодня особенно остро обозначилась потребность общества в воспитании творческих людей, имеющих нестандартный взгляд на решение проблем, умеющих работать с любыми информационными потоками. Однако, в детском саду в основном проводится коррекционная работа с детьми, имеющими нарушения эмоционального, поведенческого, личностного характера, а также с детьми, у которых есть трудности в обучении. Дети с ускоренным умственным развитием, умеющие творчески мыслить, обычно ставятся в пример другим, специально работа по развитию их способностей не ведется, поэтому со временем их талант угасает, и развитие затормаживается.

Для развития творческих способностей дошкольников в нашем детском саду было решено своевременно выявить детей с предпосылками одаренности, и провести специальную работу по сохранению и дальнейшему развитию их способностей, опираясь на собственную активность детей, объединяя усилия педагога-психолога и воспитателей.

Создание развивающего кружка в ДОУ для детей, имеющих предпосылки одаренности, - это необходимое звено в цепи педагогического процесса. В кружке дети вместе с педагогом-психологом углубляют свои знания, тренируют свои умения, развивают творческие способности. Для решения этой задачи была разработана модифицированная программа познавательно-интеллектуальной направленности «Хочу все знать!» на основе программы В.И. Ковалева «10 шагов к успеху».

Данная программа рассчитана на реализацию задач в течение одного учебного года, предназначена для работы с детьми 6-7 лет.

Планирование, организацию и работу кружка осуществляет педагог-психолог совместно с воспитателями подготовительных к школе групп.

Цели и задачи

Цель работы кружка: развитие творческих и интеллектуальных способностей у детей старшего дошкольного возраста, имеющих повышенные образовательные потребности, посредством игр и упражнений.

Задачи:

- развивать познавательную сферу, знакомя с окружающей действительностью, произведениями художественной литературы;
- развивать эмоционально-чувственную сферу, воспитывая адекватность эмоциональных проявлений на события с выраженной положительной и отрицательной окраской;
- формировать способность к самостоятельному творчеству в условиях произвольной данной деятельности.

Основные принципы работы кружка:

1. Принцип принятия всех продуктов творчества детей, независимо от их формы, содержания и качества (поведение не учитывается).
2. Принцип вовлеченности детей в работу, то есть показывать детям не только продукт, но и сам процесс творчества, чтобы дети видели, как это делается.
3. Принцип доступности. Новые понятия должны вводиться только в знакомом, доступном содержании.
4. Принцип активности и самостоятельности ребенка, а также стимулирование к высказыванию собственных идей по подходу решаемой проблемы.

Методические приемы

1. Совместная творческая деятельность.
2. «Подвязывание» одной сказки к другой.
3. Прием сквозного прохождения любимого героя через сюжеты известных литературных произведений.
4. Использование схем, карточек, моделей, кроссвордов.

Средства, условия достижения цели, выполнения поставленных задач:

1. Для определения базового уровня развития способностей детей, отслеживания динамики изменений проводится предварительная и итоговая скрининг-диагностика развития психических процессов, творческого мышления у детей.
2. Комплекс занятий (25) направлен на развитие творческого мышления, воображения, основных мыслительных операций у детей.
3. Групповые занятия проводятся педагогом-психологом 1 раз в неделю, продолжительностью 25-30 минут. Воспитателям еженедельно дается «домашнее задание», которое выполняется с детьми в группе.
4. Групповые занятия проводятся в игровой форме, в форме интеллектуально-познавательных викторин.
5. В структуру занятия включаются:
 - Ритуал приветствия – снятие эмоционального напряжения у детей. Установление контакта.
 - Основную часть занятия, которая направлена на достижение цели программы и задач каждого занятия.
 - Игру на повышение двигательной активности.
 - Ритуал прощания. Сначала подводится итог занятия (что запомнилось, что понравилось), затем - сам ритуал прощания, и вместе (дети с педагогом-психологом) поднимаются в группу и там уже прощаются. В группе детям и воспитателям дается домашнее задание.
6. Подведение итогов реализации данной программы возможно в форме сравнительного анализа результатов психологической диагностики познавательного развития и креативности (на начало и конец учебного года).

Прогнозируемые результаты: повышение уровня развития творческого мышления, воображения, активизация мыслительных способностей, повышение познавательной активности.

Оценка результатов работы проводится на основе сравнительного анализа данных диагностического обследования *креативных способностей* детей по модифицированному варианту методики Е.П. Торренса «Дорисовывание фигур» (модификация О.М. Дьяченко) и *когнитивных способностей* по методике Д. Векслера.

Итоги диагностики результатов работы:

Мониторинг итогов работы выявил увеличение количества детей с высоким уровнем развития интеллекта (с ОИП- 115 до ОИП -118) и коэффициента оригинальности мышления (с Кор -27 до Кор – 50).

Выводы

Анализ итогов работы позволил сделать вывод о том, что благодаря продуманному педагогическому воздействию у детей активизировалось развитие творческого воображения и мыслительных операций, возросло желание узнать новое и развивать свои способности.

Список литературы:

1. *Ковалев В.И.* 2000г. //Развивающие игры. 10 шагов к успеху / Москва. 50 с.
2. *Королева С.Г.* 2010г. //Развитие творческих способностей детей 5-7 лет / Волгоград. 126 с.
3. *Куцакова Л. В., Губарева Ю.Н.* 2003г. //1000 увлекательных игр и заданий для детей 5-8 лет / Москва. 138 с.
5. *Хухлаева О.В.* 2005г. //Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет / Москва. 84 с.
6. *Гатанов Ю.* 2000г. //Развиваю воображение / Санкт-Петербург. 58 с.

7. *Гатанов Ю.* 2000г. //Развиваю память / Санкт-Петербург. 90 с.

Метод экспериментирования в ДОУ

Емельянова Ирина Евгеньевна

ФГБОУ ВПО "ЧГПУ", г.
Челябинск

Ключевые слова:

Экспериментирование в ДОУ, исследовательская деятельность, дошкольники

Цель реализации модуля – развивать исследовательскую активность и потребность проявлять творческий потенциал в преобразовании окружающего микросоциума.

Задачи: познавательное развитие; творческое развитие; развитие исследовательской активности; развитие умений решать творческие задачи.

Блоки: «Моё здоровье», «Мои правила», «Мои интересы», «Мои почему», «Я – исследователь».

Методы и приемы ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-педагогике позволяют эффективно организовать проектный метод. Анализируя методы и формы развития детей дошкольного возраста в ДОУ, мы пришли к выводу о том, что квазиисследование является одним из эффективнейших методов своевременного раскрытия потенциалов и развития творческих способностей в приоритетных видах деятельности ребенка. Детское исследование отличается от проектного метода тем, что проект предполагает решение практической задачи с обязательным осязаемым продуктом, а исследование представляет собой путь бескорыстного поиска истины.

Современные исследователи (А.И. Савенков, А.И. Иванова, И.Э. Куликовская, О.В. Дыбина и др.) рекомендуют использовать метод экспериментирования и в работе с детьми дошкольного возраста для развития исследовательских способностей. Главное достоинство детского эксперимента заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания, пронизывая все сферы детской деятельности, обогащая память ребенка, активизируя мыслительные процессы, развивая интеллект, стимулируя развитие речи, становится стимулом личностного развития дошкольника [3, 27]. Целью экспериментирования является создание условий для формирования основ целостного мировидения ребёнка средствами физического эксперимента. Это позволяет решать следующие задачи:

1. Формировать у детей представления о возникновении и совершенствовании приборов в истории человечества.
2. Расширять представления детей о физических свойствах окружающего мира:
 - знакомить с различными свойствами веществ;
 - знакомить с основными видами и характеристиками движения;
 - развивать представления об основных физических явлениях.
3. Формировать у детей элементарные географические представления.
4. Развивать эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру.

Преимущества метода экспериментирования:

- ребёнок самостоятельно воздействует различными способами на окружающие его предметы и явления с целью более полного их познания;

- в эксперименте достаточно чётко представлен момент саморазвития: преобразования объекта, производимые ребёнком, раскрывают перед ним новые стороны и свойства объекта, а новые знания об объекте, в свою очередь, позволяют производить новые, более сложные и совершенные преобразования;

- он позволяет знакомиться с окружающим миром;

- деятельность экспериментирования пронизывает все сферы детской жизни, в том числе и игровую.

Эксперименты составляют основу всякого знания, без них любые понятия превращаются в сухие абстракции. Большое поле для исследований дает нам изучение природы и явлений. Здесь дети продолжают познание классификаций, свойств и функций природного и рукотворного мира. В процессе экспериментирования дети учатся наблюдать за явлениями природы, выдвигают гипотезы, проверяют их. Приведем примеры целевые ориентиры и аспекты содержания поисково-преобразовательного модуля (таблица 1).

Таблица 1. – Целевые ориентиры и аспекты содержания поисково-преобразовательного модуля в экспериментировании детей дошкольного возраста

№/№	Блоки модуля	Целевые ориентиры, методы и приемы ТРИЗ	Содержание и рекомендации
I.	Поисково-преобразовательный модуль		
1.	«Мои почему»	Расширение кругозора и эрудированности. Становление предпосылок к овладению статуса субъекта учения, образования. Развитие чувствительности к противоречиям. Системное мышление. Решение творческих задач.	Знакомство детей с миром физики, химии, биологии и т.д. Данный блок насыщен детскими экспериментами, прогнозами, задачами открытого типа. Этап предполагает накопление, подбор интересующей информации, создание копилки, коллекции и систематизация, классификация полученных данных. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: В. Бианки «Хвосты», «Сова», «Кто чем поет», «Чей нос лучше», «Лис и мышонок», А.А. Усачев «Бинокль», «Горчица», «Как Соня научилась разговаривать». Рекомендуемые мультимедийные фильмы для просмотра и анализа: «На задней парте», коллекционные издания ВВС.
2.	«Я – исследователь»	Формирование умений	Проектная и

		<p>проводить исследование (путеводитель по этапам и способам проведения исследования).</p> <p>Разрешение противоречий, системное мышление, презентация результатов (моделирование, доклады).</p>	<p>исследовательская деятельность совместно со значимыми взрослыми. Исследовательские темы генерирует ребенок, взрослые не навязывают свое видение, а сопровождают путь маленького исследователя.</p> <p>Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: Е. Пермяк «Удачливый рыбак».</p> <p>Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: коллекционные издания ВВС, «Вокруг света за 80 дней», «Нептуна», «КОАП», Р. Саакян «Природоведение для самых маленьких», «Физика маленьким», «Занимательная химия», «Геометрия для маленьких», «38 попугаев», «Котенок по имени Гав», «Умная собачка Соня». Д. Макуля (режиссер Д. Замора) «Хотим все знать», «Лунтик» (выборочные серии).</p>
--	--	--	--

Предлагаем темы проектных и исследовательских работ по данному модулю.

1 блок «Мои почему».

Темы «Почему так хочется рисовать на обоях?», «Презентуйте классификацию пуговиц, заколок для причесок, игрушек и т.д.», «Расскажи нам о том, что такое тень, корень, книга, сострадание, память и т.д.». В этом блоке в основном информационные проекты, продуктом которых является систематизированная информация, например, созданные ребенком классификации, выявление сути определения, разработка рекомендаций и тому подобное.

2 блок «Я – исследователь».

Тема «Детский сад будущего», где гипотезой является предположение о возможностях общеобразовательного учреждения для детей, не имеющего внешних и информационных границ. Тема «У страха глаза велики», по сюжету мультфильма «Два брата», гипотеза – можно перейти болото, если надеть на обувь широкие пластины. Тема «Не плачь, не утонет в речке мяч», гипотеза – мяч не утонет, даже если сделать его из дерева или железа. Тема «Добрый

доктор Айболит», творческая задача: «В детском саду для насекомых стали проводить медосмотр. Как узнать, какова температура у здоровой божьей коровки?» и др. [1].

Познавательная мотивация и исследовательская активность ребенка, по мнению академика А.М. Матюшкина, выражаются в высокой избирательности ребенка по отношению к исследуемому новому, что составляет основу развития специальных способностей [2]. Поэтому уже в раннем возрасте нужно создавать исследовательскую среду, наполненную звуками, цветами, формами и материалами, обеспечивающими исследовательскую деятельность в избирательном поле ребенка. Например, избирательное поле ребенка – цвета, следовательно, для исследовательской деятельности младшего дошкольника подойдут краски разных консистенций и оттенков, материалы, на которые ложатся краски (различные виды и цвета бумаги, ткани, дерево, глина и др.). Дети до 2–3 лет, познавая, в основном имитируют действия, прежде запечатленные в деятельности других людей, поэтому здесь доминантная роль в способах познания отводится педагогу, владеющему в нашем примере художественным творчеством. С 3–5 лет возрастает стремление к самостоятельным действиям в избранном поле – интересно экспериментировать с красками, которые при термической обработке меняют размер и форму; интересно выделять объекты, для которых цвет является существенным признаком и др.

Таким образом, экспериментирование в ДОУ обеспечивает развитие творческой деятельности детей через проектирование, прогнозирование, разрешение противоречий; через новый способ применения полученной информации и результатов исследования; через ответы на контрольные вопросы и постановку новых вопросов. Нравственный аспект деятельности заключается в понимании значимости полученного ребенком продукта деятельности, его назначения, ценности для себя и других.

Список литературы:

1. Емельянова, И.Е. Принцип поддержки разных видов детства в период подготовки к обучению в школе / И.Е. Емельянова // Дошкольное образование в контексте введения и реализации ФГОС: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Челябинск: Цицеро, 2013. – С. 34-38.
2. Матюшкин, А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей [Текст]: учеб. пособие / под ред. А.М. Матюшкина – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
3. Савенков, А.И. Путь к одаренности: Исследовательское поведение дошкольников [Текст]: учеб. пособие / А.И. Савенков. – СПб. и др.: Питер, 2004. – 272 с.

Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи в процессе формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста

Ефимова Юлия Владимировна

СВФУ им.М.К. Аммосова, г.
Якутск

Ключевые слова:

безопасность, основы безопасности жизнедеятельности, старший дошкольный возраст, взаимодействие ДОУ и семьи

Аннотация: Проблема безопасности детей в современном обществе стоит крайне остро в связи с ростом количества чрезвычайных ситуаций с участием детей, непрекращающимися проявлениями актов насилия, незащищенностью ребенка в ситуациях отсутствия контроля со стороны родителей. Обеспечение безопасности ребенка в ДОУ, охрана и поддержание физического и психического здоровья участников образовательного процесса должно быть приоритетным направлением деятельности образовательного учреждения.

Безопасность человека, являясь составляющей современных глобальных проблем, связанных с благополучием цивилизации и самим выживанием человечества, выходит сегодня на одно из первых мест по своей актуальности. В ее основе лежат противоречия между ростом потребностей людей и возможностями природы, между стремлением человека сохранить свою жизнь, здоровье, идентичность и принципиальной опасностью его жизнедеятельности. Эти противоречия постоянно обостряются в связи с технократической направленностью прогресса в ущерб гуманитарной, накоплением оружия, усилением глобальных экологических проблем, нарастанием социальной напряженности, увеличением количества видов насилия над личностью и т.п.

Обусловленная не столько естественными природными процессами, сколько деятельностью самого человека, эта проблема возвращает его от обращения к внешним средствам защиты от опасностей к самому себе как их источнику. «Целью общества, всей системы воспитания и обучения становится формирование личности, безопасной, прежде всего, для самой себя, окружающей среды обитания, ориентированной на добро, созидание и развитие и способной к защите себя, социума и природы от внешних угроз на уровне высокоразвитых духовных качеств, навыков и умений» (Лызь Н.А. 2006, с. 68).

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС) определяет современные ориентиры построения взаимоотношений дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников. Среди основных принципов дошкольного образования ФГОС выделяет сотрудничество детского сада с семьей. Одной из важнейших задач, решаемых ФГОС, является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования детей, охраны и укрепления их здоровья (Сташкова Т.Н. 2014, с. 3.).

Цель экспериментальной работы заключается в проверке эффективности комплекса педагогических условий обеспечения безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста на основе взаимодействия ДОУ и семьи.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи исследования:

1. Провести теоретико-методологический анализ философской, психолого-педагогической, научно-методической литературы для научного поиска перспективных направлений решения проблемы обеспечения безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста на основе взаимодействия ДОУ и семьи;

Выявить и экспериментально обосновать совокупность педагогических условий эффективного формирования опыта безопасного поведения дошкольников на основе взаимодействия ДОУ и

семьи.

3. Разработать педагогическую модель и апробировать комплексную программу обеспечения безопасности детей старшего дошкольного возраста на основе взаимодействия ДООУ и семьи.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- Разработана и апробирована педагогическая модель формирования безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста на основе взаимодействия ДООУ и семьи, позволяющая использовать технологии, методы, формы и средства в образовательном процессе, направленные на активизацию когнитивной и эмоционально-мотивационной функции личности, актуализацию ценностных ориентаций, способствующие безопасному поведению.

- Реализация педагогических условий, формирования безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста, с учетом характера воздействия средовых факторов, возрастных и типологических особенностей детей с целью расширения образовательной и деятельностной среды, повышения приспособительных возможностей организма в различных условиях жизнедеятельности и создания устойчивой мотивации личности к безопасному поведению.

- Разработано методическое содержание педагогического взаимодействия ДООУ и семьи ребенка дошкольного возраста в процессе обеспечения личной безопасности детей, которое отражено в программе, включающей планирование тематических занятий, лекций, мастер-классов, самостоятельной работы родителей с детьми, разработки совместных детско-родительских тренингов, мероприятий, консультаций с учетом особенностей семейного воспитания и уровня подготовленности родителей.

- Уточнены компоненты (когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий), критерии и показатели для оценки уровня сформированности (высокий, средний, низкий) безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы применялся ряд апробированных в педагогических исследованиях методов: изучение и анализ психолого-педагогической литературы, нормативных документов и программ, результатов деятельности, тестирование, анкетирование, наблюдение, теоретический анализ и синтез, абстрагирование, беседы, педагогический эксперимент.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: подготовительный, формирующий и обобщающий. Этапам соответствовали назначенная цель, задачи и направления деятельности, объединенные целевыми установками и общей логикой нашего исследования.

На подготовительном этапе (2012-2013 гг.) изучалось современное состояние проблемы, анализировалась философская, психолого-педагогическая, социологическая, методическая литература по проблеме обеспечения безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. На этом этапе был разработан концептуальный замысел исследования: определены цель и рабочая гипотеза, уточнялись объект и предмет исследования, формулировались задачи. Отбирались и адаптировались диагностические методики, разработана структурно-содержательная модель обеспечения безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста на основе взаимодействия ДООУ и семьи.

На формирующем этапе эксперимента (2013-2015) проведены констатирующий и формирующий эксперименты; разрабатывался комплекс организационно-педагогических условий формирования безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста; сформулированы критерии и их показатели для определения уровней сформированности безопасного поведения у детей. Осуществлялась диагностика исходного уровня сформированности навыков безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста и представлений родителей о проблемах воспитания культуры безопасности у детей; разработана и апробирована комплексная педагогическая программа по формированию безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста на основе взаимодействия ДООУ и семьи; проводились изучение и анализ промежуточных результатов.

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы (2015-2016) обобщены результаты опытно-экспериментальной работы; проводилась интерпретация полученных данных, осуществлена их проверка; подведены итоги теоретических и практических результатов исследования; разработаны методические рекомендации по формированию безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста на основе взаимодействия ДООУ и семьи.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с 2012 по 2016 гг. на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада №52 «Белочка», Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центра развития ребенка – детского сада №21 «Кэнчээри» г. Якутска. В эксперименте приняли участие 120 детей старшего дошкольного возраста, родители и 42 педагогических работника.

Опытно-экспериментальную работу мы начали с изучения готовности педагогов к созданию педагогических условий обеспечения безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста с помощью анкетирования. Результаты опроса показали, что большинство педагогов формально готовы к обеспечению безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста. Анкетирование позволило определить тематику и содержание, формы и методы совместной работы. Педагоги проявили большую заинтересованность в повышении психолого-педагогической культуры в вопросах обеспечения безопасного поведения детей дошкольного возраста.

На основе выявленных данных в ходе опроса и анкетирования родителей мы спланировали и организовали работу, которая направлена на повышение педагогической компетентности родителей в формировании безопасного мировоззрения детей.

Критерии и показатели сформированности безопасного поведения разрабатывались в работах Т.Г. Хромцовой, А.И. Садретдиновой, Л.В. Пелиховой и включает следующее.

Когнитивный критерий – характеризует знания о безопасности жизнедеятельности, зависимости жизни и здоровья человека от состояния окружающей среды, представления о строении организма человека, о человеке как живом организме, как части природы, правилах сохранения здоровья. Развитые познавательные умения.

Эмоционально-мотивационный критерий – связан с осознанием мотивов, потребностей и целей, направленных на сохранение и укрепление здоровья, безопасности жизнедеятельности.

Предметно-практический критерий – сформированность поведенческих навыков здорового образа жизни, выполнение правил безопасного поведения в быту, опыт безопасного поведения в быту, поведение и опыт сохранения здоровья в любых жизненных ситуациях.

Разработанная педагогическая модель формирования безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста на основе взаимодействия ДООУ и семьи, позволяет использовать технологии, методы, формы и средства в образовательном процессе, направленная на активизацию когнитивной и эмоционально-мотивационной функции личности, актуализацию ценностных ориентаций, способствующие безопасному поведению. Внедренная программа обеспечения безопасности детей старшего дошкольного возраста на основе взаимодействия ДООУ и семьи и ее методическое обеспечение могут быть использованы педагогами в ДООУ для работы с детьми и родителями.

Таким образом, проведенное исследование позволило достигнуть поставленной цели, реализовать намеченные задачи и подтвердить гипотезу.

Список литературы:

1. Лызь Н.А. 2006. Развитие безопасной личности: психолого-педагогический подход // Педагогика. №4. С. 68-75.
2. Сташкова Т.Н. 2014. Организация освоения образовательной области «Безопасность» с детьми 2-7 лет. – Волгоград.

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе ДОО в современных условиях

Жбанникова Ольга Александровна

ГАУ ДПО ЯО ИРО, г. Ярославль

Ключевые слова:

информационно-коммуникационные технологии, дошкольное образование

Аннотация: Целью статьи является выделение тенденций в практике использования ИКТ в образовательном процессе. Рассматриваются результаты исследования теоретических положений и практики использования ИКТ в ДОО.

Модернизация российского образования одним из своих приоритетов выделяет информатизацию образования, в том числе и его первого уровня - дошкольного. Если информатизация школьного образования уже прошла несколько этапов, то активное использование ИКТ в работе с детьми дошкольного возраста ещё у истоков [1].

Исследователи, изучающие развитие дошкольников и использование современных технологий в образовании в своих работах, описали различные факторы и последствия воздействия новых технологий на жизнь детей дошкольного возраста. Подчёркивается, что ИКТ не следует рассматривать как средство вытеснения других видов деятельности. Напротив, эти технологии обладают удивительными возможностями поддержки учения и игр детей — при условии, что мы знаем, как оградить их здоровье и развитие [1].

К сожалению, масштабных исследований в области применения ИКТ в дошкольном возрасте, особенно в свете требований ФГОС ДО, не проводилось. Мы в своих выводах опираемся на наиболее крупное исследование, проводимое в 2010 году институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО)[1], и результаты наблюдений за работой и опроса педагогов дошкольных образовательных организаций Ярославской области - слушателей КПК за 2014-16 гг.

По результатам исследования и из практики работы со слушателями курсов повышения квалификации выявились *основные противоречия использования ИКТ* в образовательном процессе:

- между специфичными особенностями детей дошкольного возраста и требованиями информатизации образовательного пространства;
- между требованиями ФГОС ДО к организации образовательного процесса и недостатком системных методических разработок применения ИКТ в образовательном процессе;
- между условиями детского сада и нормативными требованиями к организации ИКТ;
- между требованиями к квалификации педагогов и реальной подготовкой специалистов;

Данные противоречия являются причиной возникновения проблем использования ИКТ в практике дошкольных образовательных организаций. Рассмотрим их подробнее.

Дошкольный возраст характеризуется пластичностью, гибкостью, восприимчивостью к внешним воздействиям. Социальная среда развития детей дошкольного возраста насыщена техническими средствами, поэтому необходимо развитие компетентностей детей в использовании средств коммуникации. Системных исследований особенностей развития современного ребёнка, к сожалению, не проводилось. Имеющиеся данные по исследованиям портрета ребёнка дошкольника носят локальный характер, поэтому возникают сложности при разработке программ и методических разработок по использованию ИКТ.

ФГОС ДО предъявляет высокие требования к материально-техническим условиям ДОО и профессиональной компетентности педагогов во владении ИКТ и использовании технических средств обучения. Программных разработок и системных методических рекомендаций по использованию ИКТ в образовательном процессе с детьми дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО нет. В реальности педагоги недостаточно подготовлены как в технологическом плане (владение навыками работы на компьютере и владение техническими средствами обучения), так и в методическом плане (ИКТ рассматривают с позиции сопровождения образовательного процесса, например, использование сопровождающих презентаций, мультимедийных дидактических материалов).[\[1\]](#)

В большинстве дошкольных образовательных организаций Ярославской области в настоящее время не предусмотрено отдельных помещений для проведения занятий с детьми по ИКТ, недостаточно компьютеров и интерактивного оборудования. В связи с необходимостью обеспечения местами всех нуждающихся детей раннего и дошкольного возраста было реструктурировано много специальных помещений в детских садах. В результате открыты новые группы взамен ИЗО - студиям, залам, компьютерным классам. По требованиям Санитарно-эпидемиологических правил и нормативов 2.1.2.2645-10 для занятий детей с использованием технических средств должны быть созданы соответствующие условия. На практике в связи со сложившейся обстановкой данные условия не соблюдаются.

Имеющиеся противоречия и проблемы применения ИКТ в практике работы педагогов ДОО, на наш взгляд, требуют решения на различных уровнях образования:

- на федеральном уровне – в разработке и утверждении и согласовании нормативной базы, регламентирующей условия и содержание образования;
- на региональном уровне- создание финансовой и технической базы ДОО; создание условий для подготовки кадров; выявление, обобщение и распространение передового педагогического опыта применения ИКТ в образовательном процессе;
- на уровне ДОО- создание условий для подготовки кадров, организация методического и технического сопровождения образовательного процесса.

В настоящее время широкое применение ИКТ в дошкольном образовании получили в следующих сферах педагогической деятельности:

1. Оформление педагогической документации.

Педагоги в практике работы широко используют компьютерные средства для оформления методической документации (планов работы (в виде картотек, таблиц), таблиц посещаемости детей, списки детей, расписания, оформление конспектов, буклетов для родителей и коллег и т.д.), оформления индивидуальных программ развития детей, результатов педагогической диагностики, создание портфолио и презентаций.

2. Использование ресурсов сети Интернет. Профессиональное общение в сети.

Данная область применения находится в развитии. Педагоги имеют возможность общаться, делиться опытом работы и пополнять свой методический багаж посредством участия в сетевых профессиональных сообществах. В ДОО созданы электронная почта и сайт учреждения, позволяющие осуществлять оперативное реагирование на изменение нормативных требований, реализовывать обратную связь с органами управления образованием и общественностью.

3. Использование в образовательном процессе готовых компьютерных программ, игр, интерактивных игрушек.

При наличии технических возможностей организации и педагога использование современных компьютерных программ показывает высокие результаты для развития детей. В настоящее время разработаны образовательные комплексы компьютерных игр и программ для детей дошкольного возраста (например, серия «Супердетки», «Смешарики», «Несерьёзные уроки»,

«ПервоЛого 3.0.» и т.д.), однако экспертизу на предмет соответствия ФГОС ДО они не проходили. Выпускаются интерактивные игрушки для детей дошкольного возраста, направленные на развитие психических процессов. К сожалению, в дошкольных организациях интерактивные игрушки используются довольно редко (недостатки финансирования, нет возможностей приобретения, недостаточная квалификация педагогов по их использованию).

4. Создание собственных мультимедийных дидактических и методических материалов.

Широкое применение в практике работы педагогов получили использование на занятиях и в совместной деятельности дидактических презентаций, дидактических упражнений и заданий.

Для реализации требований ФГОС ДО возникает необходимость в создании образовательных комплексов как средства обучения и как компонента воспитательно-образовательной системы ДОО. Преимущества данных образовательных комплексов в том, что они включают в себя средства для образования, воспитания и развития детей, позволяют комплексно реализовать задачи разностороннего развития детей.

Реализуя программу информатизации в дошкольном образовании, можно с уверенностью сказать, что информационно-коммуникативные технологии в условиях современной информационно-образовательной среды являются самыми перспективными технологиями XXI века. Они способствуют повышению эффективности труда педагогов и достижению нового качества образования.

Список литературы:

1. *Калаш И.* Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: Аналитический обзор. М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2011. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/les/3214673.pdf>. Дата обращения: 04.05.2015.
2. *Комаров Т.С., Комарова И.И., Туликов А.В.* Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. - М., Мозаика-Синтез, 2011. - С.128.
3. Использование информационных технологий в дошкольных образовательных учреждениях, Методическое пособие / Сост. М.Н. Солоневичева. – СПб: ГОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2008. – 88 с.

Развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте как предпосылка позитивной социализации ребёнка

Житная Инна Викторовна

ЮФУ г.Ростов-на-Дону

Ключевые слова:

дошкольники, эмоциональный интеллект, позитивная социализация

Аннотация: Целью статьи является рассмотрение проблемы развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте. Взаимосвязь социального и эмоционального интеллекта позволяет определить возможности и аспекты педагогической работы по их развитию. Осмысление современных требований и актуальных задач дошкольного образования обуславливает поиск путей их решения, среди которых разработка системы педагогической деятельности с учетом социальных реалий и образовательных ресурсов, обеспечивающей позитивную социализацию ребёнка, становится приоритетной.

Одним из современных требований российского дошкольного образования, представленных в ФГОС ДО, является развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания у детей в дошкольном возрасте. Деятельность ДОО должна обеспечивать психолого-педагогическую поддержку позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста.

Эмоциональный интеллект как система, компоненты которой характеризуют способность осознавать и выстраивать отношения с окружающими людьми на основе понимания их эмоционального состояния и прогнозирования их эмоциональных реакций. Структура эмоционального интеллекта включает ряд компонентов, которые применительно к периоду дошкольного возраста требуют уточнения.

Социальный и эмоциональный интеллект находятся в содержательной и структурной взаимосвязи. Их функциональные позиции в дошкольном возрасте различаются. Эмоциональный интеллект способствует определению характера эмоционального состояния и выбору способа эмоционального контакта ребёнка, а социальный интеллект обеспечивает формирование модели поведения, ориентированной на социальное признание.

Для исследователей и педагогов-практиков встает задача поиска путей и средств развития эмоционального интеллекта детей в дошкольном возрасте. Разработка системы педагогической деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также влияния социальных агентов и своеобразия современной социально-образовательной среды позволит определить траекторию социального продвижения детей на основе возможностей развития эмоционального интеллекта.

Одной из стержневых идей системы педагогической работы, на наш взгляд, может выступить идея многообразия. Эмоциональное состояние, которое испытывает сам ребёнок, окружающие его сверстники и взрослые, является выражением интересов и побуждений, стремлений и оценок в системе социальных отношений. Ребёнок способен определить знак и характер эмоциональных состояний, отраженных в произведениях искусства – музыкальном, живописном, литературном. Также дети определяют эмоциональное состояние объектов природной среды и отождествляют объекты предметного окружения с определёнными эмоциональными эталонами. Все это создает возможность открыть ребёнку существующие взаимосвязи и обозначить общую «эмоциональную» картину мира.

Организационным принципом построения и реализации системы педагогической работы может выступить принцип интеграции. В ситуациях сопоставления, сравнения, отождествления, комбинирования и взаимодействия перед ребёнком встает необходимость раскодирования различных эмоциональных состояний через разные способы и средства выражения чувств и переживаний.

Развитие эмоционального интеллекта детей в дошкольном возрасте может рассматриваться как научно-практическая задача, решение которой связано с формированием потенциального ресурса социальной успешности в долгосрочном плане.

Так как позитивная социализация детей в дошкольном возрасте выступает в качестве одного из показателей эффективности деятельности ДОО и качества дошкольного образования, то именно развитие эмоционального интеллекта детей будет способствовать достижению положительного характера социального определения ребёнка и результативности его социальных притязаний.

Список литературы:

- Куликовская И.Э., Исаева И.Ю. 2011. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта в период дошкольного детства. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ.
- Пашкевич Т.Д. 2014. Социально-эмоциональное развитие детей 3-7 лет: совместная деятельность, развивающие занятия. ФГОС. Волгоград, Учитель.
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации **«Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»** от 17 октября 2013г. N 1155 // Российская газета. 2013. 25 ноября.
- Житная И.В. 2015. Педагогическая поддержка социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста. // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. № 5. С. 94-100.
- Житная И.В., Лосева И.И. 2015. Эмоциональное благополучие как условие сохранения психосоматического здоровья ребёнка. // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. № 10. С. 47-53.
- Житная И.В. 1998. Эмоция как знак и символ внутреннего мира ребенка. // Ребенок в мире культуры. / Под ред. Р.М. Чумичевой. Ставрополь.

К проблеме выявления одаренности у детей младшего возраста

Жукова Елена Сергеевна,
Богоявленская Диана Борисовна,
Богоявленская Мария Евгеньевна

Психологический институт РАО
г.Москва

Ключевые слова:

одаренность, интеллект, обучаемость, методы диагностики, познавательная направленность

Актуальность выявления и сопровождения одаренных детей стремительно нарастает в последние четверть века. Это определяет как первоочередную задачу определение критериев эффективности современных форм раннего выявления детей с общей одаренностью.

Целью данного исследования было определение возможностей и ограничений тестовых форм диагностики одаренности, поскольку одним из доминирующих методов в данной области выступает психологическое тестирование.

Природа одаренности: Вместе с тем, выявление одаренности с новой силой ставит перед нами проблему понимания ее природы, что напрямую определяет выбор теста. Нами теоретически и методически реализовано понимание творчества и одаренности эмпирически усмотренное праотцом данной проблематики Ф.Гальтоном. Творческие способности (его высшую форму - гениальность), по его мнению, обеспечивают три фактора: высокий интеллект, личностные и мотивационные факторы, а так же выносливость. Именно интеграция этих качеств обеспечивает как отличительную черту одаренного человека приверженность делу и как следствие творчество [Гальтон Ф., 1865].

В авторском методе «Креативное поле» нам удается диагностировать эту «приверженность делу» как увлеченность выполняемой деятельностью. При этом мы фиксируем не только успешность ее выполнения, но и ее развитие, что ведет к открытию новых закономерностей, т.е. творчеству. Понятие творчества мы раскрываем через данный феномен – развития деятельности по своей инициативе [Богоявленская Д.Б. 1971, 2009, 2013]. Исследования в течение 40-ка лет показали, что к развитию принятой деятельности способны люди с нормальным развитием интеллекта и доминированием познавательной мотивацией в структуре личности. Испытуемых, открывающих новые закономерности, мы относим к эвристическому уровню, а тех, кто остается в рамках только выполнения (даже блестящего) предъявляемых задач, мы относим к стимульно-продуктивному уровню. Они продуктивны, поскольку овладевают новой деятельностью, но их деятельность всегда стимулирована извне.

Методы: С целью определения возможностей и ограничений тестовых форм диагностики одаренности нами в 2014-2015гг. проведен сопоставительный эксперимент по «Цветным матрицам» Дж. Равена (3-м сериям) и методике «Звери в цирке», детской модификации «Креативного поля» на 103 детях 6-9 лет. Эксперимент на 50 дошкольниках и 53 младших школьниках проводился на базе ГБОУ г. Москвы Центра образования «Школа здоровья» № 1679 г. Москвы и на базе детского сада ГБОУ Школа № 166 сп. №5. Анализ данных проводился с помощью программ IBM SPSS Statistics 22 с применением коэффициента непараметрической двухсторонней корреляции Спирмена.

В выборке дошкольников на эвристический уровень вышли только 2 ребенка с разным уровнем развития интеллекта. При этом выделяется группа детей с явно выраженной познавательной направленностью, однако возрастные особенности развития интеллекта не позволяют им выйти на обобщение наблюдаемых закономерностей.

Наличие высоких данных у этой группы детей по тесту Равена наблюдаются и в группе детей, не

проявивших познавательной мотивации. Данные проведенного нами ранее шестилетнего лонгитюда указывают на то, что дети с доминированием познавательной направленности в дошкольном возрасте, в школьном выходят на эвристический уровень.

В выборке второклассников на эвристический уровень выходят уже 10 детей. Корреляционный анализ по этой выборке выявил связь общего балла по тесту Дж. Равена с параметрами, характеризующими обучаемость, т.е. с данными этапа овладения деятельностью: с временем решения задачи ($r=0.391$ при $p=0,01$), с рационализацией способа действия ($r=0,284$ при $p=0,05$). Однако низкие показатели указывают на то, что фактор интеллекта не является решающим в выходе на творческий уровень. Следует также отметить, что дети, проявившие высокий уровень интеллектуального развития по тесту Равена и высокую обучаемость в «Креативном поле», наблюдаются нами как на эвристическом, так и на стимульно-продуктивном, когда ребенок ориентирован только на выполнение предъявленного задания.

Вывод: На основе полученных данных мы не можем ориентироваться на результаты теста Равена как показателя одаренности. Фактор интеллекта необходим для овладения деятельностью, но проявление одаренности как выхода на творческий уровень возможен лишь при доминировании в структуре личности познавательной мотивации, что ставит под сомнение валидность методов интеллектуального тестирования для выявления и прогноза развития детской одаренности.

Список литературы:

Богоявленская Д.Б. 1971. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // *Воп. Психол.* № 1. с.144-146.

Богоявленская Д.Б. 2009. Психология творческих способностей. Монография. Самара: ИД «Федоров». 24 п.л.

Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. 2013. Одаренность: понятие и диагностика. Монография. М: Развитие личности. 17,5 п.л.

Жукова Е.С. 2005. Исследование развития творческих способностей в дошкольном и младшем школьном возрасте // *Ежегодник РПО. Спец. выпуск. Том 2.* Москва. с.88-97.

Bogoyavlenskaya D. 2013. Nature of changes in creativity scores in preschool and junior schoolchildren /D. Bogoyavlenskaya. // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pp. 358-362. Web of Science

Galton F. 1865. Hereditary Talent and Character // *MacMillan's Magazin.* vol.XII

Court H. (2000, updated 2004). Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Section 3: The Standard Progressive Matrices. San Antonio, TX: Harcourt Assessment

Психологическое обеспечение социально-коммуникативного развития старшего дошкольника в организации дополнительного образования детей

Журавлева Светлана Сергеевна

ОГБУ ДПО "Курский институт развития образования" г. Курск

Ключевые слова:

социально-коммуникативное развитие старших дошкольников, игровое взаимодействие, зона ближайшего развития, субъектность, субъект взаимодействия, образовательная среда

Аннотация. Целью статьи является анализ междисциплинарного феномена «социальные коммуникации», определение содержательных характеристик социально-коммуникативного развития старшего дошкольника с учетом ФГОС ДО, представление модели его психологического обеспечения в организации дополнительного образования детей, описание результатов экспериментального исследования социально-коммуникативного развития в соотнесении с экопсихологическими типами взаимодействия в системе «обучающийся-образовательная среда», определение психолого-педагогических условий его обеспечения.

Феномен «*социальные коммуникации*» имеет философские, социологические, психологическое толкование, который представляет собой универсальную систему взаимодействий субъектов в социокультурном пространстве на основе процессов создания, обмена, хранения и трансляции культурных ценностей (О.М. Бузская).

Большой психологический словарь связывает социальную коммуникацию с взаимодействием людей, нацеленным на передачу, получение, сохранение и актуализацию смысловой и оценочной информации, на основе которой происходит социальная адаптация и идентификация.

На основании теоретического анализа феномена, *социально-коммуникативное развитие* старшего дошкольника определяется как система взаимодействия дошкольника в образовательной среде, основанная на его мотивационно-ценностной включенности, с целью распространения и приобретения знаний, реализации различных форм игровой деятельности и общения со сверстниками и взрослым, а также эмоционального выражения ребенка.

Модель психологического обеспечения социально-коммуникативного развития старших дошкольников в организации дополнительного образования детей включает совокупность взаимозависимых составляющих:

- *методологических принципов* (системности и деятельности) и *подходов* субъектного и средового (в экологической психологии);
- *внешних* (тип образовательной организации) и *внутренних* (параметры образовательной среды) *факторов*;
- *структуры* социально-коммуникативного развития старших дошкольников (социально-интеллектуальный, деятельностно-практический и мотивационно-ценностный и эмоциональный компоненты);
- *механизмов* (организация полисубъектного взаимодействия участников образовательного процесса, использование взаимозависимой формы игрового взаимодействия в групповой работе с дошкольниками, активизация субъект-порождающего и субъект-совместного типа взаимодействия старших дошкольников со сверстниками);
- *этапов* (подготовительный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный);
- *критериев* (уровень развития познания элементов и систем поведения, степень овладения навыками игрового взаимодействия со сверстником, положительная мотивационно-ценностная включенность дошкольника в игровое взаимодействие с детьми в группе, уровень развития эмоционального интеллекта ребенка);

- *уровней* (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий);
- *психолого-педагогических условий* обеспечения социально-коммуникативного развития старших дошкольников.

Исследование *социально-коммуникативного развития* старшего дошкольника основывалось на положениях экопсихологического подхода к развитию психики ребенка (экопсихологии развития) В.И. Панова (2007, 2011), который в системе «обучающийся – образовательная среда» выделяет несколько типов коммуникативного взаимодействия старшего дошкольника со сверстником. К ним В.И. Панов (2011) относит объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный типы и три субъект-субъектных типа (субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный) взаимодействия. *Объект-объектный* тип коммуникативного взаимодействия в образовательной среде, по мнению ученого, характеризуется пассивностью к учебным ситуациям обоих участников, имеет формальный характер. *Объект-субъектный* тип взаимодействия предполагает проявление ситуативной активности как репродуктивного типа в общении со сверстником и взрослым, замещение позиций субъекта и объекта друг другом. *Субъект-объектный* тип взаимодействия определяется активностью по отношению к воздействиям со стороны образовательной среды, ее преобразование. *Субъект-субъектный тип* – это активное двустороннее взаимодействие системы «обучающийся – образовательная среда», которое имеет аспекты *субъект-обособленного* типа (каждый субъект реализует активную позицию по отношению к другому, не учитывая его интересы); *полисубъектного* взаимодействия как совместной активности по достижению единой социально-значимой цели); *субъект-порождающего* типа (совместно-распределенный характер взаимодействия, изменение собственной субъектности в ходе достижения цели совместной игровой деятельности) (Панов В.И., 2013).

Описанные выше экопсихологические типы взаимодействия сравнимы с уровнями социально-коммуникативного развития старших дошкольников в образовательной среде (*низкий и ниже среднего – субъект-объектный и объект-субъектный типы взаимодействия; средний и выше среднего – субъект-порождающий тип взаимодействия; высокий – субъект-совместный тип взаимодействия*).

Внедрение в образовательный процесс организации дополнительного образования детей специально разработанной психолого-педагогической программы «Социализация. Жизненные навыки» обеспечивает положительную динамику социально-коммуникативного развития старших дошкольников. Наблюдается существенный рост деятельностно-практического и мотивационно-ценностного компонентов социально-коммуникативного развития старших дошкольников. Программа реализуется с учетом привлечения всех субъектов образовательной среды к работе по реализации программы; организации полисубъектного взаимодействия, актуализации в ходе практических занятий с детьми субъект-порождающего и субъект-совместного типов взаимодействия, мониторинга социально-коммуникативного развития старших дошкольников, анализа и оценки результатов со стороны педагогов и психологов.

В ходе реализации программы *установлено*, что эффект социально-коммуникативного развития старших дошкольников в ЭГ в специально созданных условиях развивающей образовательной среды составляет 28,8 % (в КГ1– 10,4 %; в КГ2 –15,26 %). *Выявлено*, что уровни социально-коммуникативного развития старших дошкольников определяются экопсихологическими типами взаимодействия детей в образовательной среде образовательной организации (низкий и ниже среднего– субъект-объектный и объект-субъектный типы взаимодействия; средний и выше среднего – субъект-порождающий тип взаимодействия; высокий – субъект-совместный тип взаимодействия).

Успешность социально-коммуникативного развития старших дошкольников в организации дополнительного образования детей обеспечивают следующие психолого-педагогические

условия:

- создание развивающей образовательной среды творческого типа с выраженными характеристиками обобщенности, доминантности, устойчивости, мобильности, психологической безопасности, обеспечивающей интенсивный характер развития старших дошкольников;
- интеграция субъектов образовательной среды с целью создания условий, способствующих социально-коммуникативному развитию старших дошкольников;
- реализация психолого-педагогической программы и мониторинга социально-коммуникативного развития старших дошкольников.

Список литературы:

1. Антопольская Т.А. 2009. Организационная культура учреждения дополнительного образования детей: теория и практика развития. – Москва.
2. Бузская О.М. 2014. Современные социокультурные коммуникации: эколого-аксиологическое измерение: автореф. дис канд. философ. наук. Москва
3. Панов В.И. 2014. Экопсихология: Парадигмальный поиск Москва.
4. Антопольская Т.А., Журавлева С.С. 2015. Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников теоретическое и практическое обеспечение: учебн.-метод. Пособ. Курск.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. 2014. Москва.

К вопросу о выделении критериев качества семейного образования

Зайцева Ольга Вадимовна

ФГБОУ ВПО "Уральский
государственный педагогический
университет"

Ключевые слова:

семейное образование, дошкольное образование, Федеральные государственные образовательные стандарты, качество образования

Аннотация: Целью статьи является определение критериев оценки качества семейного образования. В статье рассмотрено понятие семейное дошкольное образование, требования Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) к развитию дошкольника.

В настоящее время одной из наиболее востребованных альтернативных форм получения дошкольного образования, выступает семейное образование. Организация семейного образования предполагает особым образом сформированную в домашних условиях образовательную среду, которая с одной стороны выступает как воспитательный и образовательный фактор, с другой как фактор социализации, влияющий на развитие ребенка. Образовательная среда, в контексте семейного образования, является многомерной, включающей в себя ряд компонентов, продуктивное взаимодействие которых обеспечивается воспитательно-образовательной деятельностью родителей.

Вместе с тем, выделение критериев оценки качества воспитательно-образовательного процесса в семье продиктовано требованиями системы образования, в этой связи представляется необходимым рассмотреть возможных критериев в данной статье. Под семейным образованием подразумевается специальная форма организации процесса обучения, направленная на обеспечение всестороннего развития ребенка, осуществляемая родителями в соответствии с ФГОС ДО, где родитель выступает субъектом педагогической деятельности, ребенок же субъектом учебной деятельности. Соответственно ведущей задачей, в ходе реализации семейной формы дошкольного образования, стоящей перед родителями, становится соответствие домашнего образовательного процесса и его результатов требованиям ФГОС.

В требованиях ФГОС ДО показаны личностные характеристики и возможные достижения ребенка, на дошкольной ступени которые определяются: уровнем физического развития и уровнем овладения культурно-гигиеническими навыками, уровнем развитости представлений о себе и об обществе, а также уровнем развития способностей взаимодействия со взрослыми и сверстниками, способности решать интеллектуальные задачи и регулировать свое поведение.

Ключевые положения ФГОС ДО находят непосредственное отражение в практике семейного образования, в индивидуализации образовательной деятельности ребенка, развитии субъектной позиции ребенка по отношению к обучению, формировании общекультурных, нравственных представлений и ценностей, поддержке инициативы и самостоятельности. Вместе с тем, вопрос эффективности и качества семейного образования остается актуальным. Оценка качества дошкольного образования подразумевает два аспекта: с одной стороны соответствие государственному стандарту, с другой стороны соответствие запросам потребителей образовательной услуги.

Под качеством образования, как правило, понимается совокупность таких показателей как: содержание образования, формы, методы и технологии обучения; уровень физического, познавательно-речевого, социально-личностного, художественно-эстетического развития ребенка; материально-техническая база; компетентность педагогических кадров. Существующие в настоящее время стандартизированные критерии оценивания качества дошкольного образования, указанные в ФГОС ДО, на наш взгляд, не могут в полной мере быть применены в

семейном образовании, в связи с отсутствием учета специфики данной формы. Вместе с тем существует объективная необходимость их определения, дополнительно к существующим критериям оценки качества дошкольного образования.

Так, по нашему мнению можно выделить дополнительные критерии определения качества применительно к семейной форме образования:

1. Создание семьей условий для оптимальной социализации ребенка, приобретения личного социального опыта взаимодействия со сверстниками и другими взрослыми.
2. Единая образовательная среда дома, включающая взаимодействие субъектов семейного образовательного процесса, ежедневное изучение и включение элементов образовательного материала в домашнее пространство.
3. Сформированность педагогических умений у родителя: организаторских, коммуникативных, гностических, проектировочных и др.
4. Осознанное сочетание ролевых социально-деятельностных позиций «родителя» и «педагога», в виде адекватного преобразования воспитательной деятельности, и оптимального детско-родительского взаимодействия.
5. Соблюдение принципа преемственности ступеней образования. Организация родителями семейного образования должна строиться с учетом не только ФГОС ДО, но и ФГОС НО, с целью формирования у ребенка предпосылок к овладению универсальными учебными действиями.

Таким образом, учет предложенных критериев при оценке семейного образования позволит не только определить соответствие результатов образования требованиям и потребностям личности, общества, государства, но и оптимизировать, повысить эффективность воспитательно-образовательного процесса в домашних условиях.

Список литературы:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Новосибирск: Норматика, 2013. - 128 с. 14 . Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/3447> (дата обращения 30.11.2014).

Ключевые слова:

структурно-функциональная модель, поликультурная компетентность воспитателя, ситуативным, адаптивным, комбинаторный и творческий уровни компетентности воспитателя

Аннотация. В статье представлены результаты исследования поликультурной компетентности студентов педагогического вуза. Изучены аспекты формирования поликультурной компетентности студентов в условиях образовательных организаций. Обобщение теоретических исследований позволило определить ключевую дефиницию исследования. Поликультурную компетентность будущего педагога ДОУ мы понимаем, как интегративное качество, которое включает в себя знания в области поликультурности, а также умения устанавливать взаимопонимание и толерантно относиться к представителям других национальностей и культур, состоящее из мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-поведенческого компонентов, проявляющееся в органическом единстве с общечеловеческими ценностями, осознании себя гражданином страны и субъектом цивилизации, способности осуществлять педагогическую деятельность по воспитанию у дошкольников поликультурного поведения.

Содержание поликультурной компетентности будущего педагога содержит в себе три компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностно-поведенческий.

В статье обоснована структурно-функциональная модель формирования поликультурной компетентности студентов в учебном процессе вуза, на основе методологической интеграции потенциалов культурологического и компетентностного подходов разработаны система и механизмы её формирования. Модель формирования поликультурной компетентности у будущих педагогов состоит из концептуально-целевого, содержательного, организационного, критериально-результативного блоков, определяющее направленность, содержание и организацию моделируемого процесса.

Поликультурная компетентность педагога понимается нами как интегративное качество, которое включает в себя знания в области поликультурности, а также умения устанавливать взаимопонимание и толерантно относиться к представителям других национальностей и культур, состоящее из мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-поведенческого компонентов, проявляющееся в органическом единстве с общечеловеческими ценностями, осознании себя гражданином страны и субъектом цивилизации, способности осуществлять педагогическую деятельность по воспитанию у дошкольников поликультурного поведения[1].

Вместе с тем, поликультурная компетентность – это не только характеристика определенной совокупности сложившихся способностей, но и процесс. Мы рассматриваем поликультурную компетентность как процесс обучения инновационным педагогическим технологиям поликультурного образования детей дошкольного возраста.

Опираясь на концепцию компетентностного подхода[2,3,4], мы склонны дифференцировать в структуре поликультурной компетентности, такой набор компетенций, как предметно-методологическую, коммуникативную, информационную, психолого-педагогическую, компетенции в области управления поликультурной образовательной средой, компетенции в сфере трансляции педагогического опыта поликультурного воспитания дошкольников, исследовательскую, кросскультурную компетенция. Такая структура «цементирует» весь набор компетенций, связывая их через знания, технологии и ценностные установки.

Диагностическим стандартом оценки уровня развития данной компетентности педагога, является использование метода самооценки, включающей оценку уровня развития как каждой из выделенных нами компетенций, так и совокупного уровня развития, представим количественно-качественный анализ экспертной анкеты:

Таблица 1. Методический инструментарий оценки поликультурной компетентности педагога ДОУ

Структура поликультурной компетентности педагога	№	Уровни	□
<i>Предметно-методологическая компетенция</i>	1,2	ситуативный	0-2,
<i>Коммуникативная компетенция</i>	5		
<i>Информационная компетенция</i>	2	адаптивный	2,6-
<i>Психолого-педагогическая компетенция</i>	2,4		
<i>Компетенция в области управления поликультурной образовательной средой</i>	3,4,9	комбинаторный	5,1-
<i>Компетенция в сфере трансляции педагогического опыта поликультурного воспитания дошкольников</i>	6,8		
<i>Исследовательская компетенция</i>	1,7	творческий	7,6-
<i>Кросскультурная компетенция</i>	2		

Как видно из таблицы, определение уровня сформированности поликультурной компетентности осуществлялось выведением среднего балла по восьми критериям, раскрывающим компоненты компетентности. Каждый показатель рассматривался нами через систему признаков, наличие и количество которых позволяло нам судить о сформированности того или иного компонента поликультурной компетентности.

В исследовании приняло участие 124 педагога с разным педагогическим стажем работы с детьми дошкольного возраста, результаты комплексной оценки каждой из выделенных групп компетенций представим ниже в гистограмме:

Сформированность поликультурной компетентности воспитателя в целом представлена ситуативным, адаптивным, комбинаторным и творческим уровнями. Достижение творческого уровня поликультурной компетентности представляет собой стратегическую цель профессионального роста воспитателя поликультурной группы Ресурсного центра ДОУ. На данном этапе диагностики доминирующего уровня поликультурной компетентности педагогов данного ДОУ, представим количественно-качественный анализ полученных результатов:

37,5% педагогов, отнесенных нами к комбинаторному уровню развития поликультурной компетентности характеризуется по совокупности показателей наличием адекватного осознания связи поликультурного воспитания с системой общечеловеческих и собственных ценностей; видением содержания поликультурного воспитания и своей роли как воспитателя в процессе поликультурного образования детей дошкольного возраста; эпизодичным, но грамотным проектированием данного процесса с использованием подходов, технологий, педагогических разработок других педагогов.

54,2% по совокупности уровневых показателей развития группы компетенций отнесены нами к творческому уровню, который характеризуется устойчивым, положительным отношением к идеям поликультуризма, интересом и мотивацией к использованию средств поликультурного образования в современном образовательном процессе ДОУ, уважительным отношением к традициям других народов; целостностью и системностью представлений о поликультурном образовании, умением отбирать педагогически целесообразные средства, методы, формы обучения и воспитания; активностью, творчеством, проявлением субъектной позиции при анализе результатов своей деятельности наличием самостоятельности и самоорганизованности при осуществлении поликультурного образования детей дошкольного возраста.

Дальнейшим изысканиям в области методической поддержки, мы полагаем, должны подлежать вопросы, открывающие направления для научно-педагогического поиска в вопросах вариативности способов и форм организации апробации педагогической инновации в области поликультурного образования детей дошкольного возраста, интерактивных технологий развития педагогических умений планировать, организовать, провести и проанализировать

пилотный эксперимент по внедрению инноваций в условиях ДОУ.

Список литературы:

1. Зайцева, О.Ю., Михайлова. И.В. Поликультурная компетентность личности и условия её формирования в учебном процессе вуза: Монография / О.Ю. Зайцева, И.В. Михайлова. – Иркутск: Издательство: ООО «Издательство «Аспринт», 2015. – 156 с.
2. Ломакина, Ю.В. Формирование поликультурной компетентности студентов педагогического колледжа средствами народной педагогики [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Ломакина. - Уфа, 2012. - 24 с.
3. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. – М.: НИИ Школьных технологий. – 2009. – 146с.
4. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]: учебное пособие для средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК, учителей / Е.В. Бондаревская. - М.: Ростов н/Д : Учитель, 1999. - 563 с.

3 причины использования потенциала бизнеса в вопросах образования

Бордюгова Елена Владимировна,
Залега Юлия Михайловна

КГАОУ ДПО (ПК) специалистов
«Красноярский краевой институт
повышения квалификации и
профессиональной
переподготовки работников
образования, г. Красноярск

Ключевые слова:

стажировка, бизнес, повышение квалификации, апробация, практика, оборудование

На Красноярском экономическом форуме 2016 Исак Давидович Фрумин озвучил: «Мы много говорим про будущее, как будто мы его проектируем, в то время как есть тренды, которые его определяют».

На самом деле, дети, которые в настоящее время ходят в детский сад в 2030 году станут студентами-выпускниками ВУЗов. Если сейчас внимательно посмотреть на то, как у них устроены учебные планы, в какой предметно-пространственной среде проходит их обучение, если приглядеться, во что и как они играют, то уже сейчас можно сказать, какие вузы они выберут, в какие специальности пойдут, и какой будет основа Российского общества в 2030 году.

Уже сейчас понятно, что государство не справится в одиночку, что к образованию наших детей необходимо привлекать потенциал разных игроков, и бизнес в первую очередь.

Варианты построения взаимодействия между бизнесом, практиками (ДОО) и Институтом ПК будут представлены в докладе.

Список литературы:

1. Практический опыт работы региона

Особенности формирования познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста посредством решения головоломок

Захарова Евгения Викторовна

МБДОУ №29 "Золотой ключик",
г. Лесосибирск

Ключевые слова:

Познавательная активность, задачи-головоломки, любознательность,

Изменившаяся ситуация общественного развития связана с необходимостью перестройки системы образования, смещения акцентов с развития личности исполнителя на развитие активной личности. Это обуславливает пересмотр содержания педагогической деятельности, который связан с переосмыслением не только того, чему учить, но и того, какое место в этом процессе занимает ребенок, какова его активность.

Проблема создания условий, эффективно влияющих на формирование познавательной активности детей дошкольного возраста вот уже на протяжении ни одного десятилетия занимает одно из важнейших мест в педагогических исследованиях. Она актуальна и в настоящее время в связи с усилением требований, предъявляемых школой к готовности детей к обучению.

Познавательная активность – активность, возникающая по поводу познания и в его процессе, и выражающаяся в заинтересованном принятии информации, желании углубить, уточнить свои знания, в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы; проявлении творчества, в умении усваивать способ познания и применять его на другом материале [6: 28].

Содержание активности меняется с возрастом, особенно быстрыми шагами тогда, когда действия ребёнка-дошкольника становятся всё более целенаправленными. Вот здесь роль взрослого незаменима: не дать угаснуть возникшему любопытству, поддержать его, углубить, превратить в потребность в познании. Эта потребность формируется у ребёнка под влиянием окружающих людей и может быть развита до безграничных пределов или вообще не возникнуть. Обилие запретов: «Не бегай!», «Не разговаривай!» - мешает проявлению активности, а следовательно, и развитию познавательной потребности у ребёнка.

В психолого-педагогической литературе в качестве средств развития познавательной активности изучалась природа, явления общественной жизни, значительно меньше в таком качестве рассматривались логические задачи и головоломки. Необычная игровая ситуация с элементами проблемности, характерными для каждой занимательной задачи, всегда вызывает интерес у детей. В исследованиях Н.Н. Поддьякова подчеркивается, что проблемность (наличие противоречий, нуждающихся в разрешении) является мощным стимулятором активности детей [5:34]. Ученый и основоположник жанра [научно-занимательной литературы](#) Я.И. Перельман считал занимательность главным средством, помогающим сложные научные истины делать доступными для непосвященного человека, его удивлять, возбуждать в нем процессы мышления, наблюдательность, содействовать активному познавательному отношению к окружающим явлениям действительности [4:14].

Решение головоломок отвечает интересам и потребностям дошкольников и при целенаправленной организации обучения может носить подлинно развивающий характер и влиять на формирование познавательной и творческой активности.

Целью обучения на занятиях является усвоение ребёнком определённого программой круга знаний и умений, повышение познавательной активности. Это возможно лишь в том случае, когда образовательная деятельность интересна детям, когда используются различные наглядные модели (карты, макеты, чертежи, плакаты, рисунки, сказочные персонажи), которые влияют на успешность обучения.

Целью моего исследования являлось: изучение особенностей формирования у старших дошкольников познавательной активности посредством решения головоломок.

Исследование проводилось на базе нашего дошкольного учреждения: МКДОУ «Детский сад № 29 «Золотой ключик» города Лесосибирска. В исследовании приняли участие дети подготовительной группы в количестве 15 человек.

Для реализации намеченной цели я спланировала свою работу по следующим направлениям:

1. Работа с детьми. Она включила в себя внедрение и апробацию занятий с использованием задач-головоломок в работе с детьми. Использование головоломок в свободной деятельности детей.

2. Работа с родителями - консультирование.

При отборе головоломок учитывала возрастные возможности детей и задачи развития и воспитания: активизировать умственную деятельность, заинтересовывать, увлекать и развлекать детей, развивать ум, расширять, углублять математические представления, закреплять полученные знания и умения, упражнять в применении их в других видах деятельности, новой обстановке.

Использование задач-головоломок я рассматривала как одно из средств, обеспечивающих рациональную взаимосвязь работы воспитателя на занятиях и в свободной деятельности. Такой материал я включала в основную часть занятия или использовала в конце его, когда наблюдалось снижение умственной активности детей.

В ходе использования задач-головоломок, с целью руководства поисковой деятельностью детей я пользовалась различными приемами, способствующими воспитанию у них положительного отношения к длительному настойчивому поиску, но в тоже время быстроты реакции, отказа от выработанного пути поисков. Интерес детей поддерживался желанием достичь успеха.

В процессе использования задач-головоломок дети активно включались не только в практический поиск решения, но и в умственный. Об этом свидетельствовали их высказывания, рассуждения о путях решения. Так, детям была дана фигура из 5 квадратов; надо убрать 4 палочки, чтобы осталось 3 таких же квадрата. Отвечая на вопрос воспитателя о том, как будут решать задачу, одни отвечают: "Я беру вот эти палочки и эту. (Показывает) Что же тогда получится? (Задумывается.) Нет, не знаю как". Другие рассуждают: "Я думаю, что убрать надо 2 угловые палочки и еще где-то посмотреть надо". "Я догадалась. Посмотрела и догадалась: если эти убрать (показывает), то будет 3 квадрата: один, два, три".

Постепенно, в работе с детьми я усложняла характер задач на преобразование фигур. Решались они путем сочетания практических и мысленных проб или только в плане умственного действия - в уме, с обоснованием, выражением в речи хода решения.

Многие дети целенаправленно анализировали задачи на смекалку и обнаруживали простые рациональные способы их решения. Так, в задаче по преобразованию, дети осмысленно объясняли возможные преобразования. Например, рассуждают: "Я вот так переложу палочки: эту сюда, эту и эту тоже вниз, чтобы получились треугольники, а эту... сейчас подумаю, куда ее положить... Вниз можно или сюда, и должно получиться 4 треугольника».

В ходе обучения время поиска детьми решения задачи сокращалось, менялся характер проб, обдумывание решения начинало занимать все большее место. Поэтому на определенном этапе предложенную задачу дети смогли решить, анализируя ее на основе только графического изображения. Практическое составление и видоизменение фигур служило здесь средством проверки.

Особое место мы отвели задачам-головоломкам на составление плоскостных изображений предметов, животных, птиц, домов, кораблей из специальных наборов геометрических фигур. Одним из таких наборов является набор «Танаграм». Фигуры в этом наборе подбираются не произвольно, а представляют собой части разрезанной определенным образом фигуры:

квадрата, прямоугольника, круга или овала. Они интересны детям и взрослым. Детей увлекал результат - составить увиденное на образце или задуманное. Они включались в активную практическую деятельность по подбору способа расположения фигур с целью создания силуэта.

На первом этапе освоения игры "Танграм" проводились упражнения, направленных на развитие у детей пространственных представлений, элементов геометрического воображения, на выработку практических умений в составлении новых фигур путем присоединения одной из них к другой, соотношение сторон фигур по размерам. Дети составляли новые фигуры по образцу, устному заданию, замыслу. Им предлагалось выполнить задание в плане представления, а затем - практически: "Какую фигуру можно составить из 2 треугольников и 1 квадрата? Сначала скажите, а затем составьте".

Второй этап работы с детьми являлся наиболее важным для усвоения ими в дальнейшем более сложных способов составления фигур. Для успешного воссоздания фигур-силуэтов необходимо умение зрительно анализировать форму плоскостной фигуры и ее частей. Кроме этого, при воссоздании фигуры на плоскости очень важно умение мысленно представить изменения в расположении фигур, которые происходят в результате их трансформации. Способ составления (расположения составных частей) фигуры-силуэта из геометрических фигур играющий вынужден искать, опираясь на данные анализа, в процессе апробирования различных намеченных вариантов составления.

Мною был пополнен уголок занимательной математики в группе. В уголок я поместили логические игры, разработанные А.А. Столяром, различные головоломки, настольно-печатные игры, головоломки, дидактические игры и упражнения, а также игры «Танграм», «Монгольская игра», «Колумбово яйцо» и другие. Детям был обеспечен свободный доступ к игровому материалу. Игры такого типа интересны по содержанию, занимательны по форме, отличаются необычностью, парадоксальностью результата, рассчитаны на проявление активности и интереса.

Подобные игры способствуют ускорению процесса развития у дошкольников простейших логических структур мышления и познавательной активности.

При выполнении упражнений и заданий в группе осуществлялся индивидуальный подход в обучении, в результате которого учитывались особенности личности обучаемых, их склонности, интересы, отношение друг к другу при выполнении упражнений и заданий, а также при подборе партнёров по общению, что обеспечивало усиление мотивации в ходе образовательного процесса.

С родителями велась широкая консультационная работа. Специально для родителей, мною были проведены консультации на темы: «Как организовать игры детей дома с использованием головоломок», «Головоломки - это интересно» и др. Для закрепления знаний, полученных в детском саду, я готовила для детей домашние задания в виде задач - головоломок. Данные домашние задания предполагали совместную деятельность родителей и детей. На этом этапе многие дошкольники сами осуществляли выбор деятельности, просили взрослого "не мешать" ему, работали не по заданному образцу, а по собственному замыслу. Тем не менее, дети часто прерывали свое занятие или просили взрослого о помощи. Родителям в свою очередь очень нравилось оказывать детям помощь.

Наблюдения за детьми во время исследования показали, что они с большим желанием откликаются на предложения решать головоломки. В результате регулярно организуемых мною занятий, упражнений по решению задач-головоломок дети приобретали способность подходить к каждой нестандартной задаче творчески, с позиции поиска нового пути решения, а не использования уже известного им. Характер поисковых действий при этом постепенно меняется: от практических ("проб и ошибок") - к целенаправленным практическим действиям (с целью намеченного преобразования), и от них - к мысленным пробам через предугадывание пути решения. От решения задач-головоломок с помощью воспитателя (на основе частичных подсказок, использования наводящих вопросов, подтверждения частичного решения) дети переходили к полностью самостоятельному быстрому решению задач.

Для подтверждения моего предположения я использовала 2 методики, которые проводила до начала занятий и после них: модифицированный опросник Г.И. Щукиной (оценка проявлений

познавательной активности детей), методика «Познавательная потребность» (Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина).

Результаты мы можем увидеть из таблиц:

Показатели познавательной потребности по методике «Познавательная потребность»

Группа	Уровень развития познавательной потребности					
	Абсолютное количество			Количество в %		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
До начала занятий	9	4	2	60	26,7	13,3
После	3	6	6	20	40	40

Развитие познавательной активности по опроснику Г.И.Щукиной

Критерии и показатели	До проведения занятий			После		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
познавательных вопросов, эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность)						
Дети	59%	27%	14%	14%	40%	46%
мотивационный (создание ситуаций успеха и радости, целенаправленность деятельности, ее завершенность)						
Дети	47%	33%	20%	14%	40%	46%
эмоционально-волевой (проявление положительных эмоций в процессе деятельности; длительность и устойчивость интереса к решению познавательных задач)						
Дети	80%	20%	-	14%	60%	26%
действенно-практический (инициативность в познании; проявление уровней позн						

познавательной деятельности и настойчивости, степень инициативности ребенка)						
Дети	54%	40%	6%	20%	27%	53%

Таким образом, анализ полученных результатов достоверно показывает, что применение головоломок, является эффективным средством развития познавательной активности дошкольников. Познавательная активность, которую я развивала у детей старшего дошкольного возраста, главным образом проявлялась в познавательной деятельности, которая связана с целенаправленными действиями ребенка. Формируясь в процессе деятельности, познавательная активность в тоже время влияет на качество этой деятельности. Активность здесь выступает как средство и условие достижения цели. В своем взаимодействии с детьми во время занятий я учитывала, что познавательная деятельность включает не только процесс целенаправленного обучения, руководимого педагогом, но и самостоятельное, чаще стихийное приобретение ребенком определенных знаний.

Список литературы:

1. Агаева, Е. Формирование элементов логического мышления /Е. Агаева. //Дошкольное воспитание. - № 1. – 1999. С. 15 – 18.
2. Коваленко, В.Г. Дидактические игры на уроках математики /В.Г. Коваленко. - М.: Апрель-Пресс, 2006.
3. Михайлова, З.А. Игровые, занимательные задачи для дошкольников /З.А. Михайлова. - М.: Речь, 2000.
4. Перельман, Я.И. Веселые задачи. - СПб: Издательство: «Астрель».- 2003. – 267 с.
5. Поддьяков, Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. Волгоград: Перемена, 1995.
6. Чистякова, Г.Д. Проявления познавательной активности в процессе понимания и возможности познавательного развития / Г.Д. Чистякова // Психология и шк. - 2008. - № 1. - С. 26-32.
7. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1998. – 208 с.

Психолого–педагогическое сопровождение воспитательно–образовательного процесса в условиях реализации ФГОС детей дошкольного возраста

Захарова Наталья Ивановна

МДОУ №55 г.о. Электросталь
Московская область

Ключевые слова:

дети, педагоги, родители, социализация, развитие, личность, индивидуализация

В свете федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования становится актуальным вопрос психолого - педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса.

Введение нового стандарта дошкольного образования существенно изменяет всю образовательную ситуацию в дошкольном учреждении, определяя точное место формам и видам психологических знаний во взаимодействии с родителями, в содержании и организации среды детского сада, в учёте возрастных и индивидуальных особенностей детей, в становлении личности педагога. Современное общество характеризуется высокой мобильностью и динамичностью, в котором одним из критериев успешной воспитательно - образовательной деятельности дошкольного учреждения становится возможность активного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

Забота о реализации права ребёнка на полноценное и свободное развитие, его стремление к самостоятельности, умение принимать правильное решение в нестандартных сложных ситуациях, являются сегодня неотъемлемой целью деятельности детского сада и школы. Создание модели психолого- педагогического сопровождения дошкольников в детском саду обеспечит решение этих проблем. При этом ребёнок должен выступать субъектом собственной деятельности, а его активность и свобода должны взаимодействовать с активностью взрослых. Для реализации поставленной цели в ходе нового стандарта необходимо создать следующие условия: взаимодействие с родителями; создание предметно - развивающей среды; индивидуализация в обучении; психолого - педагогическая поддержка.

Заключение и выводы.

Психолого - педагогическое сопровождение образовательного процесса в детском саду гарантирует формирование профессионального мастерства педагогов, компетентность, психологическую культуру родителей, а это в свою очередь обеспечивает разностороннее полноценное развитие ребёнка, отвечающее требованиям современного мира.

Психолого- педагогическое сопровождение предупреждает возникновение проблем развития ребёнка, оказывает помощь ребёнку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: нарушения эмоционально - волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, воспитателями, родителями; осуществляет психологическое обеспечение образовательных программ.

Список литературы:

Бацина Е.Г., Сертакова Н.М., Крылова Л.Ю., Бабчинская В.Ю. 2015 г. Педагогический совет в условиях введения ФГОС дошкольного образования. Волгоград

Майер А.А. 2014 г. Практические материалы по освоению содержания ФГОС в дошкольной образовательной организации. Москва

Михеева Е.В. 2014 г. Современные технологии обучения дошкольников. Волгоград

Меремьянина О.Р. 2012 г. Развитие социальных навыков детей 5 - 7 лет. Волгоград

Начарова О.В., Жук Л.Н. 2015 г. Организация образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ДО. Волгоград

Нечаев М.П., Романова Г.А. 2014 г. Интерактивные технологии в реализации ФГОС ДО. Москва

Сертакова Н.М. 2015 г. Инновационные формы взаимодействия с семьёй. Волгоград

Формирования субъектности участников образовательных отношений в условиях совместной продуктивной деятельности

Захарова Татьяна Николаевна

ГАУ ДПО ЯО "Институт
развития образования"

Ключевые слова:

стандартизация образования, субъектность, совместная деятельность

Аннотация: в тезисах представлены результаты самоанализа педагогов дошкольных организаций по выявлению профессиональных дефицитов в вопросах организации личностно-ориентированного взаимодействия участников образовательных отношений, формирования их субъектности в процессе участия в совместной продуктивной деятельности.

Одной из основополагающих характеристик современного педагога в условиях стандартизации образования, является реализация им личностно-ориентированного подхода, поддержка детской самостоятельности и активности, создание среды, обеспечивающей развитие ребенка в процессе разнообразной деятельности, свойственной дошкольнику.

В данной среде, с точки зрения актуальных требований, необходимо:

- создание условий для развития *социокультурного субъекта* (личности, общности, общества в целом), самореализации человека (ребенка, взрослого) в основных сферах его жизнедеятельности путем оптимизации его связей с социокультурной средой;
- разрешение или минимизации проблем, характеризующих неблагоприятные обстоятельства его жизнедеятельности, активизации *совместной деятельности людей* по поддержанию культурной среды в пригодном для жизни состоянии, ее конструктивному изменению собственными усилиями;
- обеспечение *благоприятных условий для саморазвития* культурной жизни посредством стимулирования механизмов самоорганизации, осмысленного сочетания и поддержки исторически сформировавшихся и новых технологий, элементов, явлений (Н.Ю. Скрыбина) [4].

Для решения данных задач педагог должен обладать определенным уровнем компетентности, владеть не только теоретическими знаниями, но и практическими умениями, позволяющими реализовать идеологию и содержание ФГОС ДО.

Проведенное нами исследование (2015-2016 гг.) было связано с выявлением профессиональных дефицитов педагогов дошкольных образовательных организаций на основе их самоанализа теоретической осведомленности и практических затруднений при реализации содержания ФГОС ДО.

В исследовании приняли участие 75 человек. Им были предложены вопросы, которые касались следующих аспектов деятельности педагога: «мотивационный компонент», «когнитивный компонент», «технологический компонент». Интересными, с нашей точки зрения, являются полученные результаты самодиагностики. Ответы оценивались по шестибальной (0-5) шкале, где педагогам необходимо было оценить свое принятие изменений («мотивационный блок»), связанных с внедрением ФГОС ДО (понимание значения ФГОС ДО для современного образования; активность участия в мероприятиях по внедрению идеологии стандарта (семинары, практикумы, информационная работа с родителями воспитанников); активность в саморазвитии по преодолению имеющихся дефицитов в теоретических и практических вопросах, связанных с содержанием ФГОС ДО).

Следующим важным компонентом самоанализа выступал блок, связанный со знанием («когнитивный компонент») педагогами актуальной нормативной базы деятельности ДОО в условиях стандартизации. Оценивалось знание: возрастных особенностей детей, содержания понятий - «социальная ситуация развития», «деятельностный подход в образовании», «личностно-ориентированный подход», организация игровой деятельности, психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы дошкольного образования, организация развивающей предметно-пространственной среды, знание функций педагога в процессе реализации ФГОС ДО.

Третьим блоком вопросов, на которые необходимо было ответить педагогам явилась самооценка технологической составляющей их деятельности («технологический компонент»), практическое внедрение имеющихся знаний педагогов в контексте требований ФГОС ДО.

Наиболее проблемным, с точки зрения педагогов, оказалась деятельность по выстраиванию на практике субъект-субъектных отношений с различными участниками образовательной деятельности. 94, 52% педагогов указали, что имеют недостаточные представления о самом понятии «субъект», не знают каким образом можно формировать субъектность у дошкольника, как выстроить субъект-субъектные отношения с родителями, социальными партнерами.

Преодоление выявленного дефицита у педагогов-практиков возможно в условиях повышения квалификации, как в режиме индивидуальной консультационной работы, так и в процессе курсовой подготовки, с включением в нее модуля «Создание условий в образовательной организации для формирования субъектности участников образовательных отношений». Название его может варьироваться, но темы, которые необходимо рассмотреть с педагогами, скорее всего, будут следующие: «Понятие субъектность», «Педагогическая деятельность формирования субъектности у участников образовательных отношений», «Совместная продуктивная деятельность как условие формирования субъектности у детей и взрослых».

Рассматривая понятие «субъектность», можно обратиться к авторским позициям В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова и др.. Их объединяет идея, что «субъектность» есть, по сути, психологическое образование, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю. Субъектность является условием осуществления человеческого способа бытия. А.В. Брушлинский отмечает, что «...будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности» [1].

Е.Н. Волкова [2] к основным компонентам структуры субъектности относит активность, способность к рефлексии, свободу выбора и ответственность, саморазвитие. Субъектность возникает и развивается в результате взаимодействия людей при осуществлении деятельности. Необходимым и достаточным условием развития субъектности индивидуума является другой человек в том случае, если у другого развито отношение к себе как к деятелю.

На основе данных позиций, важно говорить о качестве той среды, в которой формируется субъектность. Базисным основанием такой среды является совместность, событийность, общая деятельность, направленная на получение значимого продукта для себя и других. Примерами такой совместной деятельности может быть игра, обучение, общение, конструирование, музицирование, участие в акциях, проектах [3] и многое другое. Важно, чтобы в процессе совместности формировалась и поддерживалась индивидуальность каждого.

В процессе грамотно организованной совместной продуктивной деятельности у ее участников могут формироваться следующие качества субъектности: целеполагание собственной деятельности, развития себя, как регулятора этого процесса; выбор, нахождение средств для достижения поставленной цели; принятие решений по поводу того как, как и при каких условиях возможно достижение поставленной цели в максимальной степени; исполнение принятых решений; оценка результатов и анализ причин данной степени успешности; накопление индивидуального опыта, фиксация результатов и способ развития своей психики и своих субъектных качеств [5].

Субъектность человека, проявляющиеся не только в известных и достаточно понятных педагогам качествах, таких как активность, инициативность, самостоятельность, но и в

способности выбирать, оценивать, в том числе и себя, программировать, конструировать и контролировать те виды деятельности, которые приводят к намеченному результату, удовлетворяют потребности человека (взрослого или ребенка) в саморазвитии, самореализации. Данные качества формируются в процессе его деятельности индивидуальной или совместной с другими.

Круг обсуждаемых вопросов по данной тематике в рамках курсов повышения квалификации может быть расширен, дополнен разнообразными практическими заданиями, упражнениями, тренингами, что будет способствовать не только уточнению знаний педагогов, но и формированию практических навыков в выстраивании «субъект-субъектных» отношений взрослых и детей.

Список литературы:

1. Брушлинский А.В. 1991. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал, № 6. С. 6-10.
2. Волкова Е.Н. 1998. Субъектность педагога: теория и практика: Автореф. дис.... докт. психол. наук. Москва.
3. Захарова Т.Н. 2015. Проектная компетентность педагога как деятельностная основа формирования субъектности участников образовательных отношений // «Профессионализм педагога: сущность и содержание, перспективы развития» (МНК МАНПО 17 – 18 марта 2015 г.). М.: МАНПО. 604 с. (с.258-261)
4. Скрыбина Н.Ю. 2011. Этико-философские основы приоритета ценностей культуры в контексте социокультурных преобразований // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. № 2 (17)
5. Татенко, В.А. 1995. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. №3. Т.16. С. 23-34

Профессиональная мотивация будущих специалистов дошкольных образовательных организаций как один из ключевых факторов успешной педагогической деятельности в условиях реализации ФГОС ДО

Зенова Анжелика Васильевна

МБДОУ г.Иркутска детский сад
№ 82

Ключевые слова:

Профессиональная мотивация будущих специалистов ДОО

В отечественной психологической и педагогической науке имеется большое количество исследований, посвященных различным аспектам проблемы мотивации. (В. Г. Асеев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. К. Вилюнас, А. Н. Леонтьев, В. Г. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн и другие), однако, вопрос о мотивационной готовности личности к выполнению профессиональной деятельности в этих исследованиях специально не рассматривается. Поскольку мотивационная готовность человека является необходимым компонентом профессиональной успешности, особое значение приобретает изучение и определение возможностей развития профессиональной мотивации в процессе подготовки будущих специалистов. В данном контексте возникают противоречия:

- между объективной необходимостью повышения профессиональной мотивации будущих педагогов и недостаточной разработанностью данного аспекта в системе вузовского образования;

- между необходимостью целенаправленного использования образовательного процесса для развития профессиональной мотивации студентов и недостаточной разработанностью научно-практических основ обеспечения данного процесса в педагогической практике и профессиональной деятельности.

Объект исследования: профессиональная мотивация будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений.

Предмет исследования: педагогические условия развития профессиональной мотивации будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений

Цель исследования: выявление, определение и апробирование педагогических условий по формированию профессиональной мотивации будущих специалистов дошкольного образования на этапе подготовки в ВУЗе.

Гипотеза: при условиях проявления индивидуальных, оригинальных, креативных способов деятельности в процессе достижения цели как самовыражение индивидуальности; нацеленность на успех в течение продолжительного времени; использования технологии коллективных творческих дел проявляется динамика показателей профессиональной мотивации будущих педагогов.

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена необходимостью поиска определения педагогических условий формирования профессиональной мотивации будущих педагогов дошкольного образования. Важнейшей предпосылкой готовности студентов к профессиональной деятельности дошкольного педагога является мотивационная сфера, от которой зависит успешность в предстоящей профессиональной деятельности.

Для реализации поставленной цели было предпринято теоретическое исследование изучаемой нами темы. Проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что проблема формирования профессиональной мотивации активно разрабатывается и исследуется. Проблема профессиональной мотивации неразрывно связана с проблемой изучения мотивов.

Теоретический анализ современного понимания мотива показывает, что в научной литературе

нет общепринятого и однозначно трактуемого его определения. В нашей работе мы рассматриваем мотивы в рамках концепции А. Н. Леонтьева, определяющего мотив как опредмеченную потребность, несущую внутренний характер, так как входит в структуру самой деятельности, как то, ради чего осуществляется деятельность.

Знание мотивов, определяющих стремление к педагогической деятельности, их соотношение между собой, дифференциация на доминирующие и фоновые, имеет большое значение для формирования положительной профессиональной мотивации.

Профессиональная мотивация рассматривается как совокупность мотивов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению профессиональной деятельности.

По-нашему мнению, вслед за Ю.М. Орловым интернально-субъектная мотивационная направленность рассматривается в исследовании оптимальной, обеспечивающей личностный рост, саморазвитие и успешную профессиональную деятельность. В числе потребностно-мотивационных факторов эффективности профессиональной подготовки выделяют потребности в достижении, аффилиации. Также проявляется потребность в доминировании.

Потребности в аффилиации проявляющиеся в направленности на общение; положительном восприятии другого человека; желании быть включенным в межличностное взаимодействие. Потребность в достижении проявляется в готовности в будущем видеть различия между тем, что есть в настоящий момент времени, и тем, что человек желает своей целью в будущем, опыт переживания чувства успеха в различных ситуациях.

В ряде работ отмечается, что существует линейная взаимосвязь между показателями мотива достижения успеха и показателями его усилий, что говорит о важности интернальности. В нашем исследовании данный фактор рассматривался в контексте интернальности в области неудач, в области производственных отношений, в области межличностных отношений.

Потребность в доминировании проявляющаяся в области производственных отношений может обозначать стремление вступать в лидерские отношения с людьми, контролировать социальную ситуацию, влиять, воспитывать других людей, занимать более высокий социометрический статус, ожидание послушания и подчинения от других людей. Что неэффективно для межличностных отношений.

Потребности в достижении, аффилиации как побуждающие активность личности производят один и тот же тип переживания чувства удовлетворенности. При этом их переход в новое состояние мотивационно-потребностной сферы личности – в интернальность возможен при определенных условиях. Проявление индивидуальных, оригинальных, креативных способов деятельности в процессе достижения цели как самовыражение индивидуальности; нацеленность на успех в течение продолжительного времени; включение в «я – концепцию» образа ожидаемых результатов – те психолого-педагогические условия, которые позволяют, на наш взгляд, формировать профессиональную мотивацию будущих педагогов.

Для реализации поставленной цели было предпринято эмпирическое исследование. Проведенное исследование позволило выявить ряд психологических характеристик: результаты эмпирического исследования показали преобладание у респондентов интернальности в области достижений. Достаточно высокие показатели проявились и в потребности в доминировании, в потребности в аффилиации. В то время как низкие показатели мотивационной сферы проявились по сравнению с другими показателями в интернальности в области межличностных отношений, интернальности в области производственных отношений, а также интернальности в области неудач. Процесс профессиональной мотивации обуславливается не только внешними, но и сугубо психологическими особенностями, среди которых центральное место занимает потребностно-мотивационная сфера личности, задающая систему отношений человека к деятельности, специфику взаимодействия и общения с людьми.

В группе обследуемых респондентов педагогического факультета в ходе эмпирического исследования средние значения измеряемых потребностей проявились по-разному. Этот факт позволяет выделить психологические особенности каждого респондента, а также выйти на

определение подгрупп студентов в зависимости от степени выраженности показателей.

Данные используемого в настоящем исследовании корреляционного метода, подтвердили положения, выносимые на защиту:

- между общей интернальностью и интернальностью в области достижений проявилась высокая корреляционная связь;

- между интернальностью в области неудач и интернальностью в области межличностных отношений проявилась умеренная корреляционная связь.

Существование определенных корреляционных связей выявленных при обследовании позволил дать обоснованный прогноз относительно формирования профессиональной мотивации. Эта информация позволит выстроить эффективное психолого-педагогическое сопровождение.

В экспериментальном исследовании проверялась гипотеза и гипотетические положения.

Мы предположили, что при условиях проявления индивидуальных, оригинальных, креативных способов деятельности в процессе достижения цели как самовыражение индивидуальности; нацеленность на успех в течение продолжительного времени; использование технологии коллективных творческих дел с целенаправленным – те психолого-педагогические условия, которые позволяют, на наш взгляд, формировать профессиональную мотивацию будущих педагогов.

В группе участников формирующего эксперимента проявились динамика при отслеживании мотивационной симптоматики интернальности межличностных отношений и производственных отношений. Анализ полученных результатов показал выраженную динамику формирования профессиональной мотивации будущих педагогов по сравнению с данными констатирующего исследования.

Результаты экспериментальной работы убеждают в эффективности педагогических условий формирования профессиональной мотивации будущих педагогов.

Таким образом, гипотеза настоящего исследования нашла свое подтверждение.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская, К. А. Новое в психологии профессионализма [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. - 1997. - № 4. - С. 16-18.
2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. - М. : Наука, 1980. - 330 с.
3. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии [Текст] / А. Адлер. - М., 2002. - 415 с.
4. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш. А. Амонашвили. - М. ; 1996. - 380 с.
5. Амонашвили, Ш. А. Как любить детей (опыт самоанализа) [Текст] / Ш. А. Амонашвили. — Донецк ; 2010. – 430 с.
6. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст] : В 2 т. / Б.Г. Ананьев - М. ; 1980. – 525 с.
7. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. - 3-е изд. - СПб. - М. - Харьков – Минск: Питер: Питер бук - 2001. - 282 с.
8. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. - М. ; 1975. – 448 с.
9. Асеев, В. Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации / Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности / [Текст] / В.Г. Асеев. – Иркутск, 1986. – С. 3-17.
10. Асеев, В. Г. Мотивационная регуляция нравственного поведения личности/ Социально-психологические и нравственные аспекты изучения личности [Текст] / В.Г. Асеев - М., 1988.- С. 25-31.

11. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирования личности [Текст] / В.Г. Асеев. - М., 1976. - 390 с.
12. Асеев, В. Г. Проблемы мотивации и личности / Теоретические проблемы психологии личности [Текст] / М., 1994. - С. 123 - 124.
13. Асеев, В. Г. Структура мотивации поведения // Мотивац., регуляция деят. и поведения личности [Текст] / В.Г. Асеев. - М., 1988.
14. Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст] / А. Г. Асмолов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 167 с.
15. Асмолов, А. Г. Психология личности: учебник [Текст] / А. Г. Асмолов. - М.: МГУ, 1990. - 367 с.
16. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования [Текст] / А. Г. Асмолов. - М.: МГУ, 1984. - 104 с.
17. Божович, Л. И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Пробл. общей, возр. и пед. Психологии [Текст] / Л. И. Божович, - М., 1978. - С. 352-368.
18. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. - М.: Просвещение, 1998. - 365 с.
19. Вайсман, Р. С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии [Текст] // Р.С. Вайсман. - М., 1973. - № 6. - С. 28-36
20. Вайсман, Р. С. Мотивация учебной деятельности и научно-познавательные интересы студентов // Новые исследования в психологии [Текст] / Р.С. Вайсман. - М., 1974. - Вып. 2. С. 84-89.
21. Вилюнас, В. К. Об объекте психологии мотивации человека // Мотивация регуляции деятельности и поведения личности [Текст] / В. К. Вилюнас. - М., 1988. - С. 42-54.
22. Вилюнас, В.К. Психологические аспекты биологической мотивации [Текст] / В. К. Вилюнас. - М., 1986. - 560 с.
23. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст] // В. К. Вилюнас. - М., 1990. - 374 с.
24. Выготский, Л. С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Эксмо-Пресс, 2000. - 108 с.
25. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В.В. Давыдов. - М., 1986. 250 с.
26. Давыдов, В. В., Зинченко, В. П., Талызина, Н. Ф. Проблема деятельности в работах А.Н. Леонтьева [Текст] // В.В. Давыдов. - Вопр. Психологии. - 1982. - № 4. - С. 45-53.
27. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности [Текст] / И. А. Джидарьян. — М.: Наука, 1999. - 425 с.
28. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности [Текст] / О.П. Елисеев. - СПб.: Свет, 2001. - 115 с.
29. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды. [Текст] В 3 т. Т.1, / А. В. Запорожец. - М., Молодая гвардия, 1986. - 560 с.
30. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / Зимняя И. А. - М., - 1992. - 429 с.
31. Зинченко, В. П. Миры сознания в структуре сознания // Вопр. Психологии [Текст] / В. П. Зинченко. - 1991, - № 2. - С. 7-18.
32. Имедадзе, И. В. О задачах описания поведения // Психол. Журнал [Текст] / И. В. Имедадзе. - 1989, Т.10, №5. С 45-49.
33. Кикнадзе, Д. А. Потребности. Поведение. Воспитание [Текст] / Д. А. Кикнадзе. — М., 1998. - 419 с.
34. Ковалев, В. И., Дружинин В. Н. Мотивационная сфера личности, и ее динамика в процессе профессиональной подготовки // Психологический журнал [Текст] / В. И. Ковалев, В.Н. Дружинин. 1982. - Т. 3. - № 6. - С. 58-69.
35. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В. И. Ковалев. — М., 1998. - 240 с.
36. Ковалев, А. Г. Психология личности [Текст] / В. И. Ковалев. — М.: Мысль, 1993. - 352 с.
37. Леонтьев, А. Н. Анализ деятельности // Вести. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. [Текст] / А.Н. Леонтьев. - 1983, №2. - С. 75-86.
38. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М., 1975-234с.
39. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М., 1971. - 318 с.
40. Леонтьев, В. Г. Метод изучения мотивации в процессе профориентации // Психологические условия повышения качества трудовой и профессиональной подготовки

- молодежи. [Текст] / В. Г. Леонтьев. Новосибирск, 1989.- С. 14-25.
41. Леонтьев, В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. [Текст] / В. Г. Леонтьев. Новосибирск, 1987. – 195 с.
42. Мак-Дугалл, У. Основные проблемы социальной психологии. [Текст] / У. Мак-Дугалл. - М., 1984.- 218 с.
43. Маркова, А. К. Исследование мотивации учебной деятельности и идеи Л.С.Выготского // Научн. творч. Л.С.Выготского и современная психология. [Текст] / А. К. Маркова. -М.,1981.- С. 18-32.
44. Маркова, А. К. Психология профессионализма. [Текст] / А. К. Маркова. - М., Наука, 1996. – 254с.
45. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. [Текст] / А. К. Маркова. - М., 1983- 210
46. Маслоу, А. Теория личности / А. Маслоу. - В кн.: Психология личности. Т. 1. Хрестоматия.- Самара, 1999. - Т. 1. - С. 379-391.
47. Матюхина, М. В. Мотивация учения школьников [Текст]/ М. В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984.- 318 с.
48. Цветкова, Р. И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления [Текст]: Автореф. Докт. Дисс.-Иркутск,2007.- 115 с.
49. Шкуркин, В. И. Мотивы как фактор эффективности учебной деятельности студентов медвуза. Дисс... канд психол. наук. [Текст]/ Шкуркин В. И. - М.,1981.- 220 с.
50. Шопенгауэр, А. Пол. собран, соч. в 4-х томах. [Текст] / А. Шопенгауэр - М., 1990.- 315 с.
51. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. [Текст] / Д. Б. Эльконин. - М., 1989.- 267 с.
52. McClelland, D.C., Atkinson J. W., Clark R. A., Lowell E. L. The achievement motive. [Текст] / D.C. McClelland. - N.Y., 1953
53. Murray, H. Exploration in personality. [Текст] / H. Murray. - N.Y., 1938.

Экологическое воспитание дошкольников в совместной с педагогом креативно-исследовательской деятельности

Золотарева Оксана Валерьевна,
Аронова Елена Юрьевна

МБДОУ МО г. Краснодар "Центр
- детский сад № 100" г. Краснодар

Ключевые слова:

экологическое воспитание; дошкольники; креативно-исследовательская деятельность

Аннотация: статья посвящена проблеме экологического воспитания дошкольников в свете новых требований к организации процесса дошкольного образования. Принципиальным является подход к решению поставленной проблемы, связанный с идеей формирования экологического самосознания ребенка и поиска способов её осуществления в предлагаемой авторами технологии креативного моделирования.

Современное дошкольное образование рассматривает процессы экологического воспитания ребенка в контексте задач его индивидуального и творческого саморазвития. Очевидно, что построение экологического воспитания дошкольников как просветительской, ознакомительной с природой образовательной деятельности является недостаточным, потому как более важным является не сообщение ребенку знаний природоохранной направленности, а формирование осознанного отношения к своему поведению и поступкам.

Поэтому задачей педагогической деятельности воспитателя можно рассматривать формирование экологического самосознания дошкольника, как системы личностных качеств, определяющих характер взаимодействия ребенка с миром, влияющих на отношение к себе и к другим людям. Принятое положение ФГОС ДО «обеспечение такого качества образовательных отношений, которые приводят не к формальному знанию экологических законов и их проявлений природы, а формированию осознанного, проявляющегося через личностные чувства и знания, поступки, в которых проявляется самопроекция ценностных установок личности ребёнка к живому миру» требует разработки системы экологического воспитания дошкольников, в основе которого лежала особая «экологичная» система организации педагогического взаимодействия. Экологичность, как составляющая образовательных отношений, становится основанием поведения ребенка в повседневном общении и быту, в познании предметов культуры, художественного творчества и трудовой деятельности.

Если рассматривать «экологичность» как проявление способности к гармоничному поведению личности в системе отношений с окружающим природным и социальным миром, то включение в образовательный процесс креативно-исследовательской деятельности, является тем методическим компонентом, позволяющим обеспечить возможности дошкольнику построить эффективные образцы своего поведения и действий в различных проблемных жизненных ситуациях через технологию креативного моделирования. Психолого-педагогическим механизмом, направленным на развитие экологического самосознания ребенка, является создание образовательных ситуаций, «отрывающих» его от принятия стандартных, репродуктивных решений.

Неопределенность, отсутствие готовых ответов способствует проведению анализа имеющегося у ребенка личного опыта и направляет на разработку новых креативных моделей действий. В основе предлагаемой технологии лежит специально организованное педагогом познавательное противоречие, «подталкивающее» дошкольника к пониманию сущности того или иного природного явления или объекта, выявление аналогии, связей, тождественных связей с другими явлениями и объектами мира уже знакомых ему, и, как следствие, выработку ребенком своего нового, креативного решения.

Предлагаем следующую последовательность решения исследовательской эколого-направленной задачи:

1 этап – анализ ситуации или объекта, поиск обычных и необычных свойств и характеристик изучаемого объекта или ситуации;

2 этап – обсуждение возможных вариантов действий в создавшейся ситуации;

3 этап – создание ситуации когнитивного противоречия: выявление свойств объекта или ситуации, требующих новых, нестандартных решений;

4 этап – поиск аналогов и связей в других областях жизнедеятельности ребенка;

5 этап – креативное моделирование проблемной ситуации или объекта с учетом проведенного анализа;

6 этап – предоставление и обсуждение разработанного креативного решения. Созданный алгоритм деятельности может успешно использоваться во всех образовательных областях: познавательной, речевой, физического воспитания, психологической работы с ребенком.

Принципиальным в данной технологии является переход от обобщенного экологического знания к индивидуализированному, связанному с возможностями создания новых творческих моделей поведения ребенка, развития его способностей к анализу принятых решений.

Как показала проведенная нами практика, развитие экологического самосознания дошкольника вполне осуществимо, если в основе образовательного процесса лежит творческое построение процесса познания ребенком взаимодействия себя и окружающего мира.

Список литературы:

1. *Аронова, Е.Ю.*, 2007, Педагогическое взаимодействие в формировании культурного самосознания ребенка //Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. Материалы международной научной конференции Том 2. – Педагогика и психология, Рязань, С. 38-40

2. *Аронова Е. Ю., О. В. Золотарева*, 2014, Экологичность как содержательный и организационный фактор педагогического взаимодействия с дошкольниками //Вестник Воронежского института высоких технологий, № 13, С. 226-229

3. Транскомуникация: преобразование жизненных миров человека. 2011./Под ред. В.И. Кабрина. – Томск: Изд-во Том. ун-та., 400 с.

Мечты и желания современных дошкольников

Зырянова Надежда Михайловна,
Черткова Юлия Давидовна

МГУ им. М.В.Ломоносова. г.
Москва

Ключевые слова:

старший дошкольник, мечты и желания детей, социальные изменения, развитие

Цель данного исследования - проанализировать мечты и желания детей старшего дошкольного возраста. Это исследование представляет собой часть обследования старших дошкольников, ведущегося уже более 20 лет научным коллективом под руководством М. С. Егоровой. Задача исследования: определить, как изменились мечты и желания старших дошкольников под влиянием социальных и экономических изменений в России, произошедших в период с 1992 по 2015 годы.

Рассматриваются результаты двух этапов исследования: 1992-1998 гг. и 2015 г. Первый этап выполнен при поддержке РГНФ, грант № 98-06-08083а. Выборки детей в каждый год исследования формировались по одному и тому же принципу и были сопоставимыми. Все дети посещали подготовительные группы детских садов г. Москвы.

Выборка на первом этапе исследования составила 189 детей старшего дошкольного возраста (109 девочек и 80 мальчиков). На втором этапе в исследовании участвовало 56 детей того же возраста (25 девочек и 31 мальчик).

Метод исследования - интервью-беседа. Детям был задан вопрос: "Если бы у тебя была волшебная палочка, которая могла бы исполнить три твоих желания, какие желания ты бы загадал(а)?" Такая форма вопроса позволяет ребенку высказать любые, даже самые сокровенные, желания, а исследователям дает возможность увидеть, о чем действительно мечтают современные дети.

Для проведения сравнительного анализа желаний детей в 1992-1998 гг. и в 2015 г. все желания были подразделены на четыре группы: 1) "волшебные" желания; 2) желания для себя; 3) желания для родных и близких; 4) "глобальные" желания.

На первом этапе исследования "волшебные" желания не были определяющими для детей. Дети чаще гадали те желания, в которых отражались их реальные потребности. Из заведомо невыполнимых желаний больше всего они хотели бы иметь волшебную палочку, "стать волшебником", научиться делать что-то особенное, например, летать.

В 2015 году количество "волшебных" желаний увеличилось, они заняли первое место в списке всех желаний детей. Современные дети больше, чем их сверстники конца прошлого века, мечтают о нереальном, о несбыточном. Они хотели бы стать волшебниками, иметь волшебную палочку, причем, не простую, а такую, "с инструкцией, которая не может выполнять зло, а только добро". Или что-то другое, позволяющее производить чудеса, например "... чтобы у меня бы метла, которая летающая такая". Кто-то хочет иметь "собственную фею", кто-то - оживших героев мультфильмов или компьютерных игр, например "фиксиков, которые бы все чинили". А некоторые дети хотят все сразу: "Чтобы я стала русалкой, чтобы у меня было ещё специальное волшебное украшение и чтобы это украшение делало, чтобы я могла стать феей, балериной и русалкой".

В 1992-1998 годах на первом месте были желания, в которых ребенок хотел чего-то лично для себя. В 2015 году эти желания отодвинулись на второе место. В обобщенном виде эти желания можно передать словами одного мальчика: "Чтобы у меня были все игрушки, которые я захочу, чтоб мне всё разрешали, и чтоб я поскорее встал взрослым".

Интересно, что популярность игрушек за эти годы изменилась. В 1992-1998 годах девочки больше всего хотели куклу Барби, а мальчики - трансформеров. В 2015 году - вне конкуренции различные конструкторы "Лего". А также - куклы - например, Винкс, Анна, Эльза, радиоуправляемые игрушки и трансформеры, например, Динобот Гримлюк. Мягкие же игрушки перестали быть объектом желаний детей.

В 2015 году существенно, во сравнении с 1992-1998 годами, выросло количество желаний детей иметь какой-то гаджет - мобильный телефон, планшет, айфон, айпад (которых в конце прошлого века просто не было). Также появились желания иметь машину, например, "Хочу, когда я вырасту, Субару чтобы у меня была. Или Феррари".

О сладостях, вкусной еде, красивой одежде и т.п. дети почти перестали мечтать. Видимо, все это стало им доступно в жизни. О желании разбогатеть, иметь много денег в 2015 году говорило не больше детей, чем в 1992-1998 годах. Не изменилось и количество детей, мечтающих о каком-то животном. Осталось прежним количество высказываний, связанных с желанием детей поскорее вырасти, стать взрослыми, поумнеть, стать грамотными, "в школе получать пятерки", получить хорошую профессию, "получить диплом, хорошо на работе работать, больше денег зарабатывать".

Как и прежде, дети хотят быть здоровыми, "никогда не болеть" и "не умирать". И еще хотят, что "мама не обижалась" на них и чтобы она ими гордилась. И "чтобы выходные были почаще". А еще чтобы "всегда дружить с друзьями. И выручать друг друга в сложные моменты".

В целом, желания детей "для себя" свидетельствуют об их благополучной жизни. Но встречаются и другие высказывания, в которых отражается не всегда благоприятная для ребенка семейная атмосфера. Например: "...чтобы папа не был такой злой. Чтобы он не врал. Чтобы он был хорошим", "чтобы мама была хорошая и папа. Чтобы папа по попе не бил".

Желания детей, предназначенные для родных и близких, и в 1992- 1998 годах, и в 2015 году, находятся на третьем месте. Чаще всего дети желают благополучия своим родственникам: "чтобы все было хорошо в семье", "чтобы у нас никто не болел", "я бы эти желания сестре и брату, и другому брату отдал, чтобы они пожелали что-нибудь...". Но если на первом этапе исследования дети чаще всего желали родителям финансового благополучия, то в 2015 году таких желаний практически не было.

"Глобальные" желания, в которых ребенок желает что-то "всем людям", высказанные детьми в 2015 году, отличаются от желаний, которые дети называли в 1992-1998 годах. На первом этапе исследования, особенно в 1992 году, в период социально-экономических трудностей, связанных с реформами, чаще всего дети желали всем людям снижения цен, доступности продуктов, "чтобы хватало денег". В 2015 году таких желаний не было. Но количество "глобальных желаний" не изменилось, например, "чтобы всем было хорошо, чтобы никто никогда не болел, чтобы маленькие дети, которые еще в роддоме, чтобы им хорошо было, чтобы они не болели", "чтобы жизнь всех людей была вечная", "чтоб все были счастливы". Или даже "чтобы в мире не было ничего невозможного. Например, телепортироваться куда-нибудь, притягивать что-нибудь..., чтобы в общем не было такого, чего не возможно".

Таким образом, можно заключить, что структура желаний детей меняется вслед за социальными, экономическими, культурными, технологическими изменениями, происходящими в обществе. Так, например, увеличение количества "волшебных" желаний, возможно, является следствием улучшения жизни детей, когда насущные потребности практически каждого ребенка удовлетворяются. Но, с другой стороны, возможно это связано с ростом популярности книг, фильмов и мультфильмов в стиле фэнтези (например, книг про Гарри Поттера, фильмов про вампиров и колдунов), а также возросшей среди населения страны веры в сверхъестественное.

Список литературы:

Реализация идеи партнерства ДОО и семьи: выбор форм взаимодействия с родителями

Зятинина Татьяна Николаевна,
Надежина Марина Александровна

ГАУ ДПО ЯО Институт развития
образования

Ключевые слова:

Партнерство, формы взаимодействия ДОО и семьи, качество взаимодействия ДОО и семьи

Аннотация: Целью статьи является анализ результатов общероссийского мониторинга готовности образовательных организаций к введению Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, а также данных, полученных в рамках регионального и локального диагностических срезов, в части готовности педагогов ДОО к осознанному выбору форм взаимодействия с родителями воспитанников в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Федеральным институтом развития образования (далее – ФИРО) в 2014 году был проведен начальный этап мониторинга готовности образовательных организаций к введению Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Одним из критериев определения готовности стало разнообразие форм взаимодействия ДОО с родителями, поскольку «реализация Стандарта предполагает, в том числе, необходимость эффективного взаимодействия образовательной организации не только с ее воспитанниками, но также и с их семьями (родителями, законными представителями)». В аналитическом материале, размещенном ФИРО по результатам проведенного в 2014 году исследования, особый акцент был сделан на количестве форм взаимодействия с родителями, используемых педагогами ДОО. Средний показатель составил 19,87 организационных форм, при этом нельзя не отметить, что результат дошкольных учреждений Ярославской области, реализующих общеобразовательные программы дошкольного образования, оказался ниже среднего значения по стране и составил 18,5.

Может ли такой результат свидетельствовать о недостаточной готовности детских садов региона и педагогов, работающих в них, к реализации требований ФГОС в части, касающейся сотрудничества ДОО и семьи? И является ли разнообразие форм взаимодействия с родителями воспитанников признаком готовности ДОО к выстраиванию партнерства с семьей? Пытаясь ответить на эти вопросы, в 2015 г. нами был проведен диагностический срез среди «базовых» ДОО «пилотных» муниципальных образований по внедрению ФГОС ДО в Ярославской области. Базой исследования стали 20 детских садов 5-ти муниципальных районов региона. Диагностический инструмент изменений не подвергался – был использован тот же опросник, который применялся в исследовании ФИРО в 2014 году.

Результаты таковы: более чем в половине случаев участники исследования отмечали использование в своей образовательной деятельности от 13 до 25 различных форм взаимодействия с родителями, в каждом четвертом детском саду в арсенале педагогов имеется от 6 до 12 таких форм, в каждом шестом - более 25.

Мы полагаем, что количество форм взаимодействия само по себе не гарантирует наличие системы взаимодействия с родителями, ориентированность ДОО на сотрудничество и выстраивание партнерских отношений с семьями воспитанников. Гораздо больший интерес, на наш взгляд, представляет характер выбираемых педагогами организационных форм.

В перечне организационных форм, наиболее часто упоминаемых участниками исследования, выделились несколько категорий – от наиболее популярных до минимально востребованных. В следующей таблице они расположены по частоте выбора участниками исследования.

Формы взаимодействия с семьей

(в относительных показателях)

стенды, памятки, буклеты, папки-передвижки	100
родительские собрания	100
индивидуальные и групповые консультации	100
праздники с привлечением родителей	100
беседы	100
семинары - практикумы	100
работа с предложениями и инициативами родителей	100
тренинги	92
детско-взрослые проекты	92
приглашение родителей для оказания помощи «круглые столы»	91,7
дни открытых дверей	83
горячая линия для родителей	83
публичный отчет управляющего совета ДОО	75
виртуальные экскурсии с использованием ЭОР	75
родительские клубы	67
дискуссионные площадки	67
«педагогическая гостиная»	58,3
«вечер вопросов и ответов»	50
родительский день в д/с	50
родительская школа очного обучения	50
лекторий	41,7
экскурсии по месту работы родителей	33
колонка заведующего д/с на сайте	31
родительский университет с использованием дистанционного обучения	25
	16,7

Все детские сады во взаимодействии с родителями используют так называемые «традиционные» формы: наглядно-информационные (стенды, папки-передвижки, памятки, буклеты), просветительские (консультации, родительские собрания), досуговые (совместные праздники). При этом обратим внимание на 100%-ый показатель по такой форме, как «работа с предложениями и инициативами родителей».

Вторым важным результатом можно считать выбор большинством ДОО практико-ориентированных и диалогических форм взаимодействия с родителями (семинаров-практикумов, тренингов, «круглых столов» и т.п.), использование проектной технологии.

Наконец, отметим, что более половины ДОО внедряют в работе с родителями ИКТ: проводят виртуальные экскурсии, организуют «горячую линию» для родителей. При этом дистанционные формы психолого-педагогического просвещения родителей оказались наименее используемой организационной формой.

Доля получения более полной информации о качестве взаимодействия ДОО и семьи необходима оценка форм работы с семьей их непосредственными адресатами - самими родителями. В связи с этим, в одном из дошкольных учреждений Ярославской области был проведен локальный срез степени востребованности родителями используемых в детском саду форм взаимодействия с семьей. Участниками опроса стали 59 человек - родители детей всех возрастных групп (случайная выборка).

Частота выбора родителями различных форм взаимодействия

(в относительных показателях)

Родительские собрания в нетрадиционной форме	67,3
Мастер – классы для родителей	64,4
Совместные экскурсии, поездки	57,6

Выставки совместных творческих работ	55,9
День открытых дверей	55,9
Индивидуальные и групповые консультации	50,8
Информационные стенды	50,8
Сайт детского сада	50,8
Семейные праздники	40,7
Проектная деятельность	38,6
Родительский университет	35,7
Родительские собрания в традиционной форме	32,3
Семейные клубы	32,2
Папки - передвижки	25,4
Буклеты	22,4
Памятки	20,3
Дистанционные формы взаимодействия	20,3
Фестивали семейного творчества	17,3

Наиболее востребованными среди родителей оказались родительские собрания в нетрадиционной форме (с участием детей, организуемые в форме игр – путешествий, квестов и др.), мастер – классы, совместные экскурсии, выставки совместных творческих работ, дни открытых дверей. Такие, на первый взгляд, разные формы работы имеют по крайней мере 2 общие черты: все они предполагают активное участие самого родителя и возможность получения им практически значимого результата.

С другой стороны, используемые в 100% детских садов просветительские и наглядно-информационные формы работы с семьей (консультации, стенды), впрочем, как и сайт ДОО, востребованы лишь каждым вторым родителем, а столь популярные у педагогов буклеты и памятки получили выбор только у четвертой части опрошенных родителей. Добавим, что участие в семейных праздниках, совместных проектах, клубной деятельности привлекает от 32,2 до 40,7% родителей.

Свидетельствуют ли полученные результаты о том, что педагогам современных детских садов необходимо отказаться от так называемых «традиционных» форм взаимодействия с семьей, поскольку они далеко не так востребованы родителями, а следовательно, не столь эффективны, как принято было считать в педагогической среде? Или результаты проведенных исследований свидетельствуют о необходимости освоения педагогами новых подходов к организации совместной взросло-взрослой и взросло-детской деятельности в рамках известных форм? Ответы на эти вопросы представляется возможным получить в рамках последующих этапов начатого нами исследования.

Список литературы:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
2. Доклад о результатах мониторинга готовности образовательных организаций к введению федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Analitika_monitoring-FGOS-DO.pdf (Дата обращения: 04.11.2015).

Система работы по развитию мелкой и общей моторики у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Иванищева Светлана Владимировна

МДОУ детский сад
комбинированного вида № 79,
г. Комсомольск-на-Амуре,
Хабаровский край

Ключевые слова:

Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, педагогическая абилитация

Аннотация: В данной статье рассматривается актуальность и необходимость ранней систематической коррекционной работы по развитию мелкой и общей моторики у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Представлена система работы по развитию мелкой и общей моторики, примеры игр и упражнений.

"Жизнь требует движения"

Аристотель

К детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата обычно относят детей с детским церебральным параличом. Детский церебральный паралич (далее ДЦП) - это заболевание головного мозга, при котором, в первую очередь, поражаются двигательные системы мозга, вторично - наблюдаются различные психомоторные нарушения. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект в виде задержки формирования, недоразвития, нарушения или утраты двигательных функций в зависимости от формы ДЦП (спастическая диплегия, двойная гемиплегия (тетрапарез), гиперкинетическая форма, атонически-астатический синдром).

Детский церебральный паралич настолько разнообразная патология, что она порождает полярные мнения о состоянии и возможностях развития детей с этим заболеванием и трудности в организации специальной помощи им. Специалисты знают, какое большое значение в судьбе этих детей имеет своевременное оказание специальной педагогической помощи. Врачи давно отмечают, что ранняя педагогическая абилитация таких детей имеет решающее значение и для улучшения их психофизического состояния, и для обеспечения жизнедеятельности ребенка в целом.

Развитие двигательной сферы, мелкой моторики является важнейшим условием психического развития ребенка с ДЦП. Это основа развития всех психических процессов, речи, выработки навыков самообслуживания, развития манипулятивной деятельности, конструирования, рисования, а в дальнейшем - формирования учебных навыков чтения и письма.

На важность и необходимость своевременного развития мелкой моторики у детей с ДЦП указывают Левченко И.Ю. и Приходько О.Г. в книге "Технология обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата". Авторы утверждают, что развитие мелкой моторики у детей с ДЦП следует начинать с раннего детства, т.к. руки принимают важное участие в жизни ребенка (вставание, захват предметов и т.д.).

Данные современной медицины также доказывают необходимость раннего начала коррекционных мероприятий с детьми с ДЦП для формирования необходимых навыков и умений при самообслуживании, игровой и учебной деятельности, социальной адаптации.

Основной контингент специализированной группы составляют дети с ДЦП. Почти у всех детей отмечаются задержка и нарушения формирования двигательных функций, что отрицательно сказывается на физическом развитии, ограничивают предметно-практическую деятельность и процесс восприятия окружающего.

Развитие общей и мелкой моторики является важнейшей частью системы воспитания и обучения детей с ДЦП. Эта работа начинается с диагностического обследования на основе диагностики, предложенной Смирновой И.А. в книге "Специальное образование дошкольников с ДЦП" для выявления уровня развития ручных умений и навыков ребенка. По результатам проведенной диагностики на каждого ребенка составляется индивидуальная программа развития по формированию мелкой моторики с учетом возраста, формы заболевания, как часть основной коррекционной программы развития.

Работа по формированию двигательных навыков и умений проводится в разных формах обучения: индивидуальной, подгрупповой, фронтальной. На занятиях по развитию речи, ознакомлению с окружающим миром, формированию элементарных математических представлений, обучению грамоте используются игры малой подвижности, обыгрывание потешек, которые не предполагают большой двигательной активности, сложных движений и в которых могут участвовать все дети.

На фронтальных занятиях используются комплексы пальчиковой гимнастики, народные игры с пальчиками ("Коза", "Зайка"). Эти игры и упражнения динамичны, эмоционально приятны, не допускают перегрузки и переутомления детей. Кроме того, проводится артикуляционная гимнастика как составная часть работы по развитию общей моторики.

Использование игр с мелким раздаточным материалом (матрешки, утята и т.д) способствует формированию правильного захвата предметов у детей младшего возраста. Детям старшего возраста предлагается плоскостной материал (плоскостные изображения предметов, геометрических фигур). Использование трехгранных карандашей, тренажеров "Рыбка" для левой и правой руки способствует формированию правильного удержания карандаша, формированию начальных графических навыков у детей.

На подгрупповых, индивидуальных занятиях работе по развитию мелкой моторики уделяется большее внимание. Эти занятия позволяют лучше контролировать способ и правильность выполнения задания детьми, использовать дифференцированный подход, оказывать индивидуальную помощь различного характера.

При проведении упражнений по развитию мелкой моторики используются различные приемы: зрительные (наглядность, образец педагога), тактильные (массаж, игры на развитие тактильного восприятия, например, "Чудесный мешочек"), речевые (инструкция педагога, художественное слово).

При выполнении ребенком задания используется не только наглядность, но и реальная помощь в выполнении движения, когда рука педагога удерживает руку ребенка, одновременно проговаривая последовательность выполнения движения и помогая выполнить движение более точно, целенаправленно. Чем тяжелее двигательное нарушение у ребенка, тем активнее помощь взрослого.

Для развития мелкой моторики у детей с выраженными нарушениями рук целесообразно использование крупного дидактического материала - крупных пирамидок, мозаики, мягкого конструктора и т.д.

Игры, упражнения с мячом су-джок, природным и бросовым материалом, мячами разного размера и фактуры способствуют развитию мелкой моторики и тактильных ощущений у детей с ДЦП. Для развития силы пальцев рук используются различные эспандеры, массажеры.

Развитию крупной моторики, формированию у детей двигательных навыков способствуют занятия по физкультуре, проводимые воспитатели группы. Для проведения этой работы в группе есть необходимое оборудование: спортивный комплекс, ортопедические мячи, специальные приспособления для передвижения по группе (ходунки, поручни) и т.д.

Работу по развитию мелкой моторики воспитатели группы проводят на занятиях по изобразительной деятельности: детей младшего возраста педагоги учат правильно держать кисть, карандаш, используя прием "рука в руке"; детей старшего возраста учат пользоваться ножницами, трафаретами, различными приемами лепки, рисования.

Большая заслуга в развитии общей моторики, двигательных навыков у детей с ДЦП принадлежит и другим участникам педагогического процесса: музыкальному руководителю, инструктору по плаванию. Обучение движениям они проводят на своих занятиях с детьми в игровой и увлекательной форме.

Дети с ДЦП нуждаются в ранней комплексной лечебно-коррекционной работе. Важным условием успеха педагогической коррекционной работы является сочетание ее с медицинскими мероприятиями: подбор ортопедической обуви, очковая коррекция, курсы массажа и т.д. С детьми постоянно работают специалисты поликлиники - невролог, ортопед, офтальмолог, инструктор лечебно-физической культуры. Помимо этого, дети получают профилактическое лечение в городском реабилитационном центре для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Важную роль в коррекционно-педагогическом процессе принадлежит родителям. Родители получают рекомендации по формированию навыков самообслуживания, выполнению заданий и игр по развитию двигательных навыков и умений, посещают занятия, получают консультации специалистов. Тесный контакт родителей и педагогов обеспечивает успех в развитии и коррекции нарушенных двигательных функций у детей.

Эффективность коррекционной работы специалистов дошкольного, медицинских учреждений по развитию общей и мелкой моторики находит свое подтверждение при выпуске детей в школу. За период воспитания, обучения в специализированной группе в результате проведения своевременной лечебно-педагогической коррекционной работы у детей отмечается положительная, а нередко и значительная динамика в психомоторном развитии: дети, в зависимости от своих индивидуальных возможностей и способностей, достаточно успешно усваивают программный материал по всем разделам, уверенно работают карандашом, кистью. Это подтверждается и успехами детей в процессе обучения в первом классе начальной школы.

Таким образом, результаты работы, успехи детей доказывают, что раннее комплексное коррекционное воздействие позволяет достичь положительных результатов в развитии двигательных возможностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Эффективность этой работы достигается в результате согласованности действий педагогов дошкольного учреждения, ряда медицинских специалистов и родителей.

Список литературы:

1. *Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В.* Детские церебральные параличи. Киев "Здоровья" 1988 - с.2, 7, 78-98
2. *Етифанцева Т.Б., Кисленко Т.Е., Могилева И.А., Соловьева И.Г., Титкова Т.В.* Настольная книга педагога-дефектолога / Серия "Сердце отдаю детям" - Ростов н/Д: "Феникс", 2005 с.456-476
3. *Смирнова И.А.* Специальное образование дошкольников с ДЦП. Учебно-методическое пособие. СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2003. - с.4, 63, 97-110
4. *Левченко И.Ю., Приходько О.Г.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2001 - с.5, 101-106
5. *Мастюкова Е.М.* Лечебная педагогика (ранний дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - с.243, 244)

Программа преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста

Казаева Евгения Анатольевна

ФГБОУ ВПО Уральский
государственный педагогический
университет

Ключевые слова:

дошкольный возраст, девиантное поведение, отклоняющееся поведение, профилактика, профилактика девиантного поведения, программа профилактики

Анализ научной литературы (Б.Н. Алмазова, Л.А. Грищенко, Р.В. Овчаровой, А.Б. Фоминой и др.) [13, 14] позволил осознать, что толкование термина профилактики отклоняющегося поведения направлен в основном на анализ предупредительных способов. Тогда упор необходимо делать не на фрагментарную блокировку отрицательных тенденций в поведении старших дошкольников, а сформированную и последовательную методическую систему работы по педагогической поддержке детей дошкольного возраста с отклоняющимся поведением. В качестве педагогической поддержки детей дошкольного возраста с отклоняющимся поведением и профилактики данного явления предлагаем программу преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста.

Целью программы преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения является повышение уровня развития оптимального поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Основные задачи программы:

- 1) Содействие инициативе личности дошкольника в различных видах социально-коммуникативной и познавательно-творческой деятельности;
- 2) Формирование интереса к социально-значимым ценностям и труду;
- 3) Создание условий для осознания дошкольником ответственности, самостоятельности и чувства собственного достоинства.

Требованиями к разработке программы являются: а) функциональность содержания; б) прогностичность как способность соответствовать изменяющимся требованиям и условиям реализации; в) интегративность как свойство обеспечения организации мероприятий в совокупности с видами деятельности и педагогическими формами, методами, средствами; г) адресность; д) минимизация негативных последствий; е) когнитивность; ж) активность.

Структура программы имеет последовательные содержательные этапы:

Подготовительный этап программы преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста состоит из определения цели, задач и планирования совокупности следующих направлений:

- 1) Нормативно-установочное направление включает в себя задачи диагностирования и возможные способы их решения, а также анализ возникших противоречий и определение педагогической проблемы.
- 2) Диагностико-прогностическое направление предполагает сбор информации по предрасположенности к отклоняющемуся поведению, причинно-следственный анализ накопленных, обработанных в ходе диагностики и полученных данных, вскрытие закономерностей, указание доминирующих причин отклоняющегося поведения для дальнейшей выработки педагогического прогноза профилактических мер.

- 3) Планово-содержательное направление включает разработку плана своевременных профилактических мер. Эффективность плана во многом зависит от требований: обоснованность, реалистичность, сбалансированность используемых ресурсов, контролируемость, конкретность, динамичность.
- 4) Процессуально-технологическое направление подразумевает непосредственное осуществление процесса диагностической профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста в соответствии с планом и с помощью определенных методов.
- 5) Промежуточно-диагностическое направление выделяет анализ предварительных результатов диагностической профилактики и их сопоставление с критериями формируемого поведения, установление причин отклонений и стратегии дальнейшей работы.
- 6) Коррекционное направление предполагает процессуально-технологическое устранение факторов и причин отклоняющегося поведения с помощью методов, решающих профилактические задачи.
- 7) Итогово-диагностическое направление включает конечную оценку состояния уровня сформированности поведения у старших дошкольников, сопоставление с промежуточными результатами и установление степени эффективности профилактической работы.

Мотивационный этап программы преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста направлен на положительное изменение внутренних потребностей, интересов и убеждений старших дошкольников в необходимости проявления социально-одобряемого поведения и позитивных личностных качеств в различных видах социально-коммуникативной деятельности.

Исследованием подтверждено, что создание устойчивой мотивации и заинтересованности старших дошкольников в социальной активности и позитивном поведении осуществляется:

- при учете влияния средовых факторов на развитие личности;
- на фоне гуманизации образовательного процесса;
- на основе успешности познавательной и творческой деятельности (учения);
- при создании эмоционально положительного пространства межличностных и межгрупповых взаимоотношений со сверстниками, педагогами и родителями;
- благодаря усилению комфортности и психологической защищенности детей.

Особое значение в этом направлении имеет методика контактного взаимодействия Л.Б. Филонова, усиливающая потребность дошкольников в установлении доверительных взаимоотношений, предполагающая сокращение дистанции в контактах, самораскрытие личности в процессе дальнейшего общения, состоящая из нескольких этапов:

1. Расположение к общению;
2. Поиск общего интереса;
3. Выяснение положительных качеств собеседников для общения;
4. Выяснение негативных и демонстративных качеств личности;
5. Требование к соразмерному поведению участников общения;
6. Установление благоприятных взаимоотношений.

Организационный этап программы преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста включает:

а) стартовую диагностику отклонений в поведении с помощью наблюдения за взаимодействием детей в процессе познавательной деятельности и социальной активности; наблюдения за эмоционально-обусловленным и произвольным поведением; наблюдения за ходом и результатом игровой деятельности. Также диагностика включает использование экспериментальной игры «Секрет» Т.А. Репиной, методики «Изучение самооценки и морального поведения» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, методики «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной. Кроме того, при диагностировании важно применять метод проблемных ситуаций и осуществлять статистический анализ данных.

б) реализацию коррекционно-развивающих мероприятий в соответствии с методами, адекватными поставленным задачам и формами, направленными на потребность в самосознании, самовоспитании, повышении самооценки и включающими организацию воспитывающей среды, ресурсную активизацию личности, информирование, обучение социальным навыкам, организацию альтернативной деятельности, развитие полезных интересов и высших духовных ценностей.

На организационном этапе программой предполагается использование педагогом партисипативных методов педагогической поддержки старших дошкольников с отклоняющимся поведением, основанных на знании и учете педагогической ценности и целевой направленности следующих групп методов: а) методов развития самосознания старших дошкольников (ритмопластика, детский театр, ситуационно-ролевые игры, этические беседы, психогимнастика, взаимообучение); б) методов стимулирования поведения и деятельности (создание ситуации успеха, познавательные игры, обучающие дискуссии, рейтинг, поручение, убеждение, конкурсы, метод примера, поощрение, коррекция поведения); в) методов развития творческого мышления (метод ситуационного анализа, игровое проектирование, взаимное компромиссное согласование, метод вопросов и ответов, групповое консультирование, развивающие игры).

Программа преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста реализует коррекционно-развивающие мероприятия, содержание которых направлено на реализацию средств, методов, приемов и условий педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением, соотносенные с поставленными в программе задачами:

1) Формирование интереса к социально-значимым ценностям и труду:

- обучающие дискуссии по темам: «Что важнее – собственное мнение или окружающих?», «Прав тот, кто сильнее?», «Что я могу сделать для окружающих?», «Для чего необходимо учиться и трудиться» (о мотивации и организации рациональной познавательной и трудовой деятельности, об отвлекающих факторах выполнения этих видов деятельности), «Сочувствие – проявление силы или слабости?»;

- этические беседы: «Мои потребности и ценности», «Люди без которых мне одиноко», «Что такое чувство взрослости?», «Лень – это»;

2) Содействие инициативе личности дошкольника в различных видах социально-коммуникативной и познавательно-творческой деятельности:

- час чтения, организованный систематически по различной тематике и жанровой направленности;

- конкурсы «Лучший дежурный месяца», «Мир моих увлечений» и др.;

- детский театр, включающий групповые творческие постановки по написанным старшими дошкольниками сценариям к праздникам, фрагментам из прочитанных произведений, сказок, коммуникативных ситуаций и пр.);

- экскурсии, предполагающие приобщение старших дошкольников к национальной культуре и искусству: посещение выставок народного творчества, театров, краеведческих и исторических музеев и др.

3) Создание условий для осознания дошкольником ответственности, самостоятельности и чувства собственного достоинства:

- обучающие дискуссии: «Как научиться управлять собой» (способы саморегуляции и установления гармонии с миром и с собой), «Свобода или ответственность?», «Познавай себя?» (формирование Я-концепции, осознание положительных и отрицательных сторон своей личности);

- этические беседы «Как добиться успеха в жизни», «Что значит – стать взрослым?», «Есть слово хочу, а есть слово надо», «Я понимаю тебя ...» (коммуникативная культура);

Аналитический этап включает в себе подведение итогов совместной работы по педагогической поддержке позитивных поведенческих проявлений детей старшего дошкольного возраста, а именно: итоговую диагностику, направленную на контроль эффективности разработанной программы и содержания методики педагогической поддержки старших дошкольников с отклоняющимся поведением, а также своевременную коррекцию по преодолению нежелательных проявлений социально-негативных форм отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста.

На завершающем этапе программой преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста предусмотрено применение следующие группы партисипативных методов педагогической поддержки старших дошкольников с отклоняющимся поведением: методов контроля (наблюдение, учет и анализ, изучение результатов продуктивной деятельности, портфолио, взаимоконтроль, самооценка).

Аналитический этап программы предполагает анализ диагностического материала, полученного в ходе реализации программы преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения старших дошкольников; беседы с педагогами и родителями об изменениях в поведении детей старшего дошкольного возраста в целях оказания сопровождения родителей по использованию эффективных воспитательных воздействий на детей и установление доброжелательных взаимоотношений с ребенком; беседы со старшими дошкольниками об изменении их отношения к познанию, труду, самому себе и другим. Данный этап завершается выделением задач дальнейшего педагогического сопровождения старших дошкольников с проблемами в поведении и выработкой рекомендаций родителям по индивидуальной работе с детьми.

Таким образом, скоординированность последовательных содержательных этапов программы преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста создает благоприятные педагогические условия для вхождения детей в систему разнообразной социально обусловленной деятельности, в которой осуществляется проявление индивидуальности и позитивного поведения на основе использования методики педагогической поддержки старших дошкольников с отклоняющимся поведением.

Список литературы:

1. *Беличева, С.А.* Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1999. – 42 с.
2. Большая советская энциклопедия: В 30-ти т. Т.21. Проба—Ременсы / Гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1975. — 640 с., С.156.
3. *Змановская, Е.В.* Девиантология (психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
4. *Иовчук Н.М., Северный А.А.* Социум как пусковой фактор реализации конституциональных и патологических предрасположений к отклоняющемуся поведению у детей и подростков // Социальная дезадаптация: нарушение поведения у детей и подростков. — М., 1996. — С.15-21.
5. *Казаева, Е.А.* Моделирование социально-культурной деятельности интернатных учреждений как инструмент профилактики девиантного поведения детей-сирот // Мир науки, культуры, образования - № 2 (39). - 2013. - С. 52-56.
6. *Казаева, Е.А., Шабардина, О.Г.* Роль профилактики девиантного поведения подростков в

- учреждениях дополнительного образования // Преподаватель XXI век. – 2012. - № 4, Часть 1. – С. 148-152.
7. *Казаева, Е.А., Шарипова, Г.А.* К вопросу об утверждении в молодежной среде социально-значимых духовных ценностей // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013.- № 3 (19). – С. 72-76.
 8. *Клейберг, Ю.А.* Психология девиантного поведения. – М.: ТЦ Сфера, при участии "Юрайт-М", 2001. – 160 с.
 9. *Кочетов А.И., Верцинская Н.Н.* Работа с трудными детьми. — М.: Просвещение, 1986. — 160 с.
 10. *Козн, А.* Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения // Социология сегодня. Проблемы и перспективы. Американская буржуазная социология середины XX века: Сокр. пер. с англ. / Под ред. Г.В. Осипова. – М.: Прогресс, 1995. – 610 с.
 11. *Менделевич, В.Д.* Психология девиантного поведения. – М.: МЕДпресс, 2000. – 603 с.
 12. *Невский, И.А.* Учителю о детях с отклонениями в поведении. – М., 2000. – 116 с.
 13. *Овчарова Р.В.* Справочная книга социального педагога. — М.: Сфера, 2001. — 480 с., С.289.
 14. *Овчарова, Р.В.* Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Академия, 2003. – 448 с.

Педагогическая технология формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

Казакова Ирина Павловна

МБДОУ "Излучинский детский сад комбинированного вида "Сказка", Нижневартовский р-н, Ханты-Мансийский Автономный округ - Югра АО, пгт. Излучинск

Ключевые слова:

формирование, коммуникативные умения, технология

Цель статьи: формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Формирование коммуникативных умений - одна из актуальных проблем теории и практики развития умений и навыков в системе дошкольного образования, требующая серьезного теоретического и практического переосмысления.

Коммуникативная деятельность, является сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми ребенок овладевает в процессе усвоения социального опыта. Высокий уровень коммуникативности рассматривается психологами как условие успешной адаптации к окружающей социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего возраста.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогическую технологию формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста (далее технология).

Анализ психолого-педагогической теории и практики работы дошкольных образовательных учреждений позволил определить сущность исследуемых умений как сложных, осознанных коммуникативных действий детей, осуществляемых на основе полученных знаний и практической подготовленности. Проявление произвольности управления собственным поведением в общении, обеспечивающее возможность формирования у них коммуникативных умений.

Содержание коммуникативных умений в технологии конкретизировано в соответствии со структурой и функциями общения как коммуникативной деятельности (М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов).

Степень новизны данной работы заключается в следующем:

- дополнены и конкретизированы критерии и показатели коммуникативных умений на основе которых были сформулированы уровни и качественные их характеристики.

- расширен территориальный формат эксперимента, осуществлялся ход формирования коммуникативных умений у детей не только в непосредственно образовательной деятельности, но и в процессе тренингов общения, нацеленных на активное социально-психологическое обучение в группе.

- технология обеспечивает формирование коммуникативных умений в различных видах общения и деятельности (игры, упражнения, проблемно-игровые ситуации коммуникативного содержания, моделирование, беседы, прием идентификации с литературными героями, комментированное рисование).

Социально-коммуникативные тренинги представляли собой три целевых блока. Целью первого

блока было — формирование интерактивного компонента коммуникативных умений. Во втором блоке шло развитие перцептивных возможностей детей. В третьем блоке решалась проблема гуманизации социально-педагогической среды: снижения агрессивности, конфликтности в отношениях со сверстниками, умений саморегуляции.

Технология направлена:

- на создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками;
- на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей. Содержание технологии обеспечивает развитие личности, мотивации, коммуникативных умений в различных видах деятельности и охватывает одну из главных структурных единиц - образовательную область "социально-коммуникативное развитие".

Технология упорядочена совокупностью действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса; построена в системе целей (от общих к конкретным) для достижения определенного результата с высокой вариативностью использования методов, приемов, средств и форм их организации обучения.

В целях максимально объективного и системного описания коммуникативных умений и коммуникативного поведения старших дошкольников был использован комплекс методик разработанные Н.А. Лемякиной, Т.А. Репиной; С.В. Проняевой.

Уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста был проанализирован как совокупность качественных и количественных показателей: ориентировка в условиях внешней ситуации общения, планирование содержания акта общения; включение вербальных и невербальных средств общения; реализация задуманного в процессе общения; оценка результативности общения.

Проводилась систематизированная образовательная работа, которая включала три блока: специально организованная театральная деятельность на формирование коммуникативных умений; непосредственно образовательная деятельность на формирование коммуникативных умений; совместное проведение игр и упражнений коммуникативного содержания.

Технология включала в себя применение различных форм образовательного взаимодействия в ситуациях делового и эмоционального контакта в совместно-индивидуальной, совместно-последовательной, совместно-взаимодействующей деятельности с тем, чтобы у воспитанников равномерно формировались все компоненты коммуникативных умений.

Комплексная воспитательно-образовательная работа с детьми строилась поэтапно. Каждый этап предполагал решение определенных задач на основе использования соответствующих средств форм, методов.

I - этап создания мотивации на общение и приобретение коммуникативных умений, цель которого заключалась в создании мотивации на общение и приобретение коммуникативных умений у детей.

II - этап ознакомления детей со средствами и способами общения и формирования коммуникативных умений в репродуктивной деятельности, целью которого было ознакомление детей со средствами и способами общения. *III - этап* творческого применения коммуникативных умений, целью которого было учить детей использовать коммуникативные умения в более сложных, творческих видах деятельности и в ситуации свободного общения.

Процесс формирования педагогической технологии можно представить в виде следующей схемы: методики обучению по формированию у детей старшего дошкольного возраста коммуникативных умений, где помимо теоретического материала содержатся: планы и

конспекты, дидактический материал (для детей, родителей, педагогов), таблицы, диаграммы. Он характеризуется ярко выраженной практической направленностью, доступностью, предназначается в помощь воспитателю в его повседневной работе.

Определение эффективности технологии, показал контрольный эксперимент, результаты которого говорят о положительной динамике формирования коммуникативных умений (Таблица 1), выделенных в качестве параметров, определяющих сущность трех структурных компонентов коммуникативных умений. По своему содержанию данные умения объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные, аффективно - коммуникативные умения, направленные на реализацию функций общения.

Таблица 1

Динамика сформированности коммуникативных умений у детей ст.д.в. (в %)

Группы	Уровни сформированности умений	Распределение детей по уровням сформированности коммуникативных умений	
		Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Экспериментальная группа	Высокий	4,2	33,3
	Средний	44,3	58,3
	Низкий	51,5	8,4
Контрольная группа	Высокий	8,4	8,4
	Средний	52,7	58,3
	Низкий	38,9	33,3

Эффективность технологии формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении обеспечивалась:

- определением и разработкой этапов работы, где на каждом конкретизировались задачи в ходе формирующего эксперимента;
- созданием благоприятного психологического климата в группе;
- реализацией комплекса игровых занятий;
- использованием игр, упражнений, проблемно-игровых ситуаций коммуникативного содержания, моделирования, бесед, идентификации с литературными героями; комментированного рисования.

Сформированные коммуникативные умения, оказывая влияние на полноценное протекание процесса общения, дают возможность детям активно включаться в систему взаимоотношений и взаимодействий, что в результате ведет их к полной социализации.

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Принципы деятельности и исследование общения // Общение и деятельность. Прага, 1981.
2. Арушанова, А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: Методическое пособие [Текст] / А.Г. Арушанова. – М.:ТЦ Сфера, 2011. – 80 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 2001.
5. Проблемы общения в психологии / Под ред. Б.Ф. Ломова. М., 1981.
6. Проняева, С.В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста:

- [Текст]: автореф. дис....канд. пед. наук / С.В. Проняева. – Екатеринбург, 1999. – 23 с.
7. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: Учеб.-метод. пособие. СПб., 2011.
 8. Черенкова О.А. Формирование коммуникативных умений детей 4–5 лет в игровой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2008.
 9. Чернецкая, Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов дошкольных образовательных учреждений [Текст] / Л.В. Чернецкая. – Ростов н /Д.: Феникс, 2005. – 256 с.: ил. – (Школа развития).

Личность воспитателя как фактор психологической безопасности дошкольника

Калашникова Марина Борисовна

НовГУ им. Ярослава Мудрого,
Беликий Новгород

Ключевые слова:

личность воспитателя, психологическая безопасность дошкольника

В дошкольном детстве начинается становление ребенка как личности, формируются навыки социального поведения. Этим определяется значение детского сада как организационной и общественной формы воспитания дошкольника.

Образовательная среда дошкольного учреждения – это особый тип среды. Эта особенность определяется несколькими факторами. Во-первых, временем нахождения в ней. Во-вторых, интенсивностью деятельности – во время нахождения в данной среде малыш посещает логопедические, физкультурные, музыкальные и другие занятия. В-третьих, это информационно насыщенная среда. В-четвертых, среда детского сада весьма многообразна в плане общения. Особую роль в такой среде играет взрослый человек, а именно воспитатель: «субъект-субъектные отношения имеют главенствующее значение в дошкольном возрасте» [3.С.81].

Вследствие специфики детского возраста (впечатлительность, эмоциональность, легкая внушаемость) педагогическое воздействие воспитатель оказывает как своими интеллектуальными и педагогическими способностями, так и личностными качествами. В этой связи полезно напомнить высказывание К. Д. Ушинского о том, что «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только от живого источника человеческой личности» [2.С.64].

К сожалению, влияние воспитателя на воспитанника может иметь и негативную окраску. Он может стать для ребенка источником психологического напряжения, тревожности и, в конечном счете, может приводить к нарушению психологической безопасности малыша.

С целью изучения влияния личности воспитателя на психологическую безопасность ребенка, нами было проведено исследование в МДОУ №13 г. Старая Русса (2 группы) и МДОУ №25 г. Великий Новгород (2 группы). Всего в исследовании приняли участие 12 воспитателей и их помощников, 60 детей в возрасте 5-6 лет и 60 родителей этих детей.

Вначале выявлялись особенности педагогической деятельности диады воспитателей, работавших с одной группой: их поведение во время занятий, способы оценки выполненной дошкольниками работы, проведение режимных моментов. По признаку эмоциональной окрашенности их деятельности воспитатели были разделены на три группы:

- а) позитивной эмоциональности (мягкость, ровность тона, положительная оценка деятельности ребенка, практическая помощь, сочувствие, использование поощрений);
- б) негативной эмоциональности (категоричность тона, резкие замечания, отрицательная оценка деятельности ребенка, угроза наказанием);
- в) нейтральной эмоциональности (словесная помощь без оценки действий ребенка).

Проявления деятельности регистрировались для диад воспитателей в каждой ситуации наблюдения, что позволяло усреднить данные о типе эмоциональности их действий и оценить дисперсию показателей. Обработка данных велась по критерию Стьюдента. Значимыми считались различия при $p > 0,05$.

Обследованием были выявлены значимые различия в позитивной и негативной окрашенности

проявлений воспитателей 4 групп. Соотношение позитивных и негативных проявлений существенно различно у воспитателей всех групп, и не только в парах. В 2-х группах деятельность одного воспитателя имела явно позитивную эмоциональную окрашенность, а деятельность другого — негативную, в одной группе позитивная эмоциональная окрашенность деятельности одного воспитателя сочеталась со сравнительно менее выраженной эмоциональностью другого и в одной группе у обоих воспитателей выявилась негативная эмоциональная окрашенность. Анализ полученных показателей позволил выявить обобщенный «педагогический портрет» каждого воспитателя, который собственно и воспринимают его воспитанники.

Затем родителям и воспитателям были предложены методики психологической диагностики безопасности образовательной среды И.А.Баевой [1.С.188-200] модифицированные нами в соответствии с особенностями типа изучаемого образовательного учреждения.

Оказалось, что, несмотря на общее положительное отношение к детскому саду со стороны 60% родителей, оценки психологической безопасности образовательной среды зависели от особенностей диад воспитателей. Там где деятельность хотя бы одного воспитателя носила негативную эмоциональную окраску, средний балл общей оценки МДОУ составил 3,5 (из 9 возможных). При этом общий индекс удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды составил 1,9 (max=5). В других группах общая оценка МДОУ=6,7 балла. Общий индекс =3,9. Хотелось бы отметить, что приведенные эмпирические данные оказались существенно ниже, полученных в исследовании И.А.Баевой на выборке родителей младших подростков и учителей средней школы [1], что можно объяснить большей включенностью родителей малышей в жизнь детского сада и теми особенностями данной образовательной среды, о которых мы говорили выше.

Оценки родителей позволили предположить наличие у 40% детей признаков нарушения психологической безопасности и нарушений взаимоотношения со сверстниками. У 80% процентов детей выявлены нарушения различных компонентов взаимоотношений с воспитателями: нарушен эмоциональный компонент у 53% детей, мотивационно-поведенческий - 17%, когнитивный - 10% респондентов.

Интересные данные получены в результате опроса воспитателей. По их мнению, только 5% детей могут испытывать временные трудности во взаимоотношениях с ними, что говорит о плохой наблюдательности и даже низкой эмпатии педагогов. Настораживает и тот факт, что при переформировании групп воспитатели не хотели бы видеть вновь 8% детей. Налицо скрытое отвержение детей, что может создавать угрозу их психологической безопасности.

Для подтверждения достоверности эмпирических данных мы использовали прием персонификации, состоящий в следующем: ребенок непосредственно от воспитателя (сначала от одного, а через некоторое время от другого) получает задание его «замещать» (ему говорится: «Ты остаешься вместо меня!»). По существу происходит включение детей в своего рода деловую игру, в которой ребенок объективно оказывается в положении взрослого.

При этом возникает возможность увидеть конкретного воспитателя как бы в «зеркале» сознания ребенка. Этот прием имел и то достоинство, что устранял необходимость проведения устных анкет или бесед, в которых неизбежно сказывалось влияние экспериментатора на детей.

В исследовании участвовали по три ребенка из каждой обследуемой группы, т.е. всего 12 человек. При этом по результатам первичной диагностики мы разбили их на две группы: группа НПБ - 6 человек (из групп, в которых диагностировались явные признаки нарушения психологической безопасности) и группа ПБ - 6 человек (группа без данных признаков).

Далее мы проследили персонификацию черт воспитателей детьми. Было отмечено, что дети транслировали самые явные положительные или отрицательные эмоции и оценки воспитателей. Применение критерия U Манна-Уитни ($U=7$ при $p \leq 0,05$) позволило выявить следующие особенности. Дети первой группы (НПБ) значимо чаще демонстрировали такие негативные проявления как недовольство, агрессия, конфронтация. 90% детей в общении со сверстниками использовали такую угрозу: «Будешь плохо себя вести – отправишься сидеть на стуле». Реплики маленьких «воспитателей» носили оценочный характер, например, «бестолковый», «грязнуля».

Анализ показал, что дошкольники эти были из групп, где деятельность хотя бы одного воспитателя имела негативную эмоциональную окраску.

Проведенное исследование показало рассогласование в отношениях детей и воспитателей в детском саду. Кроме того, оно позволяет сделать вывод о неизбежном сильном влиянии воспитателя на создание психологического микроклимата как в отдельно взятой группе, так и всей образовательной среде детского сада. Особенности поведения воспитателя могут приводить к нарушению психологической безопасности ребенка.

Список литературы:

1. *Баева И.А.*, 2002 Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: Издательство «СОЮЗ».
2. *Ушинский К.Д.*, 1948.- Собр.соч.: В 11 т. -М.;Л.; Т.2.
3. *Фельдштейн Д.И.*, 1995.Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Международная педагогическая академия.

Развивающая предметно-пространственная среда: мифы и реальность

Каратаева Наталья Александровна,
Крежевских Ольга Валерьевна

ФГБОУ ВПО "Шадринский
государственный педагогический
институт", г.Шадринск

Ключевые слова:

развивающая предметно-пространственная среда, дошкольник, образовательная программа, индивидуализация

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические затруднения воспитателей дошкольных образовательных учреждений, связанные с проектированием образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения. Авторы делают попытку проанализировать и развенчать сложившиеся в обыденном педагогическом сознании педагогов «мифы» о развивающей предметно-пространственной среде.

С момента возникновения детских садов существует проблема организации развивающей предметно-пространственной среды. С выходом Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования эта проблема приобрела особую остроту и актуальность.

У педагогов дошкольных образовательных организаций при создании развивающей предметно-пространственной среды возникает ряд сложностей и противоречий, которые вызывают множество самых разнообразных вопросов: *«Обязательно ли жесткое зонирование в группе, ведь Стандарт предусматривает принцип трансформируемости среды?»*, *«Какие «зоны» будут являться приоритетными при проектировании предметно-пространственной среды, поскольку существуют четкие нормативны по площади на каждого ребенка, в силу недостатка площадей не все зоны могут быть представлены в одной групповой комнате?»*, *«Обязательно ли соблюдать методические рекомендации региональных институтов развития образования?»*, *«Нужно ли, чтобы в каждой группе было оригинальное оборудование, например, пособия М. Монтессори или дары Ф. Фребеля?»* и др. Этот список можно продолжить.

Давайте попытаемся разобраться с этими вопросами и развенчать ряд устоявшихся «мифов» в практике дошкольного образования, касающихся организации развивающего пространства детства, возможностей его обновления, оптимизации в целях развития ребенка-дошкольника.

В условиях индивидуализации, вариативности содержания и технологий дошкольного образования, закрепленных в ФГОС ДО, педагогам дошкольных образовательных организаций предоставляется право проектировать свою образовательную программу с учетом Примерной основной образовательной программы. В п.3.3 ФГОС ДО ориентирует педагогов на наполнение развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с образовательной программой, по которой работает дошкольная организация. Это означает, что дошкольным организациям предоставляется свобода выбора содержания образовательных пространств, игровых зон, центров активности, степени их зонирования. Не обязательно жестко зонировать образовательное пространство по образовательным областям, важнее построить непересекающиеся сферы активности, что позволит детям в соответствии с их интересами и желаниями свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу. Это известный принцип комплексирования и гибкого зонирования, предложенный В.А. Петровским в «Концепции развивающей среды дошкольного учреждения». ФГОС ДО предполагает возможность изменений развивающей предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе, от меняющихся интересов и возможностей детей. Такая вариативность порождает неопределенность, связанную с неумением

педагогов самостоятельно организовывать среду с учетом образовательной программы, интересов и потребностей детей и взрослых, индивидуальных и возрастных особенностей детей, традиций ДОО.

Оказать определенную поддержку педагогам в проектировании развивающей предметно-пространственной среды призваны региональные социальные институты. Но порой данные структуры еще более усугубляют ситуацию. С этим связан *первый миф*.

Федеральные институты развития образования на уровне регионов присылают рамочные наборы, списки развивающей предметно-пространственной среды с пометкой «соответствует ФГОС ДО». Часто в них рекомендуются очень дорогие пособия и материалы, развивающий эффект которых аналогичен уже имеющимся в дошкольном учреждении игрушкам и оборудованию. В свою очередь практики считают, что эти списки носят обязательный характер.

Эти документы носят чисто рекомендательный характер, что отражено в их названии «методические рекомендации». На эти списки можно ориентироваться при закупке оборудования и материалов, но обязательность исполнения данных рекомендаций зависит от того, сопровождаются ли они письмами, документами Министерством образования и науки РФ.

Кроме того, следует подчеркнуть, что развивающая предметно-пространственная среда – это специфическое для каждой программы ДОО (группы) образовательное оборудование, материалы, мебель и т.п., в сочетании с определенными принципами разделения пространства группы (п. 3.3.3. ФГОС ДО). Это означает, что не может быть создано универсального списка материалов и оборудования для всех дошкольных образовательных организаций. Наполнение среды зависит от образовательной программы, потребностей, интересов, возможностей субъектов образовательного процесса и др.

Миф второй. Оригинальные материалы по системе М. Монтессори, Ф. Фребеля нельзя заменить более дешевыми аналогами?

Если нам удастся найти игрушки или материалы, выполняющие аналогичные функции, решающие подобные дидактические задачи, то замена возможна. Например, стаканчики-вкладыши выполняют функцию подобную дидактическому пособию «Розовая башня» М. Монтессори, предназначенному для развития у детей зрительного умения точно различать размеры в трёх измерениях, формирования понятия «большой» - «маленький» и т.д. Или «Конструктивные треугольники», направленные на формирование первоначальных геометрических представлений аналогичны по выполняемой функции известным играм «Колумбово яйцо», «Танграм», «Вьетнамская игра» и др. Ссылка на конкретное оборудование или материал в «рамочных списках» препятствует реализации антимонопольного законодательства.

Миф третий касается реализации принципа доступности среды. Вокруг принципа доступности среды существует несколько мифов: «все материалы должны быть доступными для детей», «все игры должны храниться в прозрачных пластиковых контейнерах, чтобы дети могли видеть, что находится в контейнере» и др.

Доступность среды в соответствии со Стандартом предполагает:

- доступность для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;
- свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;
- исправность и сохранность материалов и оборудования (п.3.3.4.).

Следует отметить, что доступность абсолютно всех материалов иногда может препятствовать безопасности. Некоторые предметы следует разместить вне досягаемости детей, так чтобы они были доступны только взрослым.

Анализ существующих методических рекомендаций показывает, что лучше, дидактические игры хранить в коробке фирмы-производителя, либо в красивых коробках разной формы, цвета, с разными способами открывания. Это могут быть коробки из-под чая, конфет, эстетически оформленные и безопасные для использования. Сама коробка может иметь развивающий эффект для ребенка: нужно догадаться как она открывается, попробовать открыть, поиграв, убрать материалы обратно в коробку. Это воспитывает целенаправленность действий, умение доводить начатое дело до конца, развивает мелкую моторику, воспитывает аккуратность и др.

Миф четвертый о полифункциональности игрушки: чем больше функций выполняет игрушка, тем лучше.

Полифункциональность является ценной характеристикой игрушки. В тоже время она должна быть адекватной, оправданной, не противоречащей этическому и эстетическому смыслу. Например, игрушка «Смешарик» изображает доброго персонажа, несущего положительные эмоции мультсериала «Смешарики». Игрушка похожа на мяч: она круглая, упругая, мягкая, ее удобно держать двумя руками. Такую игрушку хочется попробовать в игре как мяч. Казалось бы, что игрушка открыта разным игровым действиям, с ней можно играть как с мячом или как с куклой. Но при внимательном рассмотрении оказывается, что эти действия противоположны, они блокируют друг друга. Открыв для себя образ, например, Совуньи, Нюши, ребенок уже не может играть этим образом как угодно, бросать, подкидывать. С другой стороны, как кукла-мяч она не совсем удачна. Ей сложно управлять одной рукой: неудобно укладывать в кровать или усаживать в машину. Выражение лиц статично-приветливо, но несколько гротескно. Персонажи таких художественных текстов не могут стать полноценной моделью идентификации с героем.

Миф пятый «о развивающей игре» На коробке детской игры написано: «развивающая игра». Насколько содержание надписи на коробке соответствует истине?

Проблема в том, что развивающие игры производят не для детей, а для покупателя. А покупатель – это родители. Они постоянно находятся в поиске того, что ускорило бы интеллектуальное развитие их ребенка, возможно даже во вред ему.

Известный немецкий изобретатель детских игр Марко Тойбнер подчеркивает, что если игра не приносит удовольствия и радости, в нее никто не будет играть, хоть всю ее обклейте этикетками «развивающая игра».

Часто надпись «развивающая игрушка» является рекламным ходом. Сами по себе объекты предметной среды, игрушки, пособия, игровые материалы как бы правильно они не были организованы в пространстве и времени, даже если они полностью соответствуют содержанию развития ребенка, с научной точки зрения не могут являться развивающими. Развивающей может рассматриваться лишь содержательно-насыщенная деятельность с этими предметами. Даже автодидактические пособия и игрушки (свойства игрушки подсказывают действия с ней) требуют демонстрации действий с ними, показа разнообразных вариантов применения. Обеспечение развивающей функции предметной среды связано, прежде всего, с преобладающим развитием деятельности ребенка от простых ее форм к более сложным (С.Л. Новоселова).

Миф шестой «об экспертизе игрушек». У психолого-педагогической общественности создается впечатление, что в нашем государстве никто не проводит экспертизу детских игрушек.

На самом деле определенная экспертиза игрушек в нашей стране проводится. Ее осуществляет Межрегиональная общественная организация «Экспертиза для детей». Федеральным агентством по техническому регулированию и метрологии на основании Протокола лабораторных исследований выдается Сертификат соответствия, но за «содержание игрушки» ответственности никто из производителей, поставщиков и тем более представителей государственных органов, к сожалению, не несет.

Сегодня существует стихийный, никем не регулируемый рынок игрушки. При производстве игрушек, их продаже на рынке существуют коммерческие интересы у участников этого процесса. Современный родитель голосует рублем, покупая ту или иную игрушку, ориентируясь

на «детскую моду».

Миф седьмой касается применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). В практике дошкольного образования устоялось мнение об обязательном применении в образовательном процессе ИКТ.

Жизнь в информационном обществе требует от человека умения ориентироваться в сложном и большом объеме информации, используя для этого современные цифровые технологии. Знание и умения применять ИКТ выполняет социализирующую функцию.

Еще в конце 80-х годов XX в. многие известные ученые предсказывали, что компьютерные технологии заменят традиционные дидактические средства. Однако сегодня и за рубежом и в России этого не произошло в силу разнообразных причин, прежде всего гигиенического, материального и социального характера. Но в практике дошкольного образования устоялось мнение об обязательном применении в образовательном процессе ИКТ как символе профессионального мастерства и передового педагогического сознания. При этом часто не учитываются эргономические и психолого-педагогические требования к этим технологиям. Содержание компьютерных программ не должно дублировать уже имеющиеся дидактические средства. Эффективность таких программ должна быть значительно выше, чем при использовании традиционных средств воспитания, обучения и развития ребенка. Только в этом случае использование компьютера и интерактивной доски может быть оправданным, так как это может быть связано с риском для психического и физического здоровья ребенка дошкольного возраста. Игровые программы с длительными, затягивающими сюжетами не позволяют прекратить работу на компьютере через короткое время. Приобщать ребенка к работе на компьютере желательно посредством игровых интерактивных программ, исключающих затягивающий эффект и многосерийность.

Дети старшего дошкольного возраста могут находиться за компьютером очень непродолжительное время. Согласно санитарным требованиям, время работы на компьютере для дошкольников не должно превышать 10-15 минут. Игровые программы с длительными, затягивающими сюжетами не позволяют прекратить работу на компьютере через короткое время. Приобщать ребенка к работе на компьютере желательно посредством игровых развивающих заданий, исключающих затягивающий эффект, сложность предъявления видеоряда, многосерийность.

Миф седьмой «о самом хорошем материале». Наиболее оптимальный и современный вариант материала, из которого изготавливается оборудование для участка ДОО – это пластик.

Оборудование, выполненное из пластмассовых материалов, имеет целый ряд достоинств: доступность, гигиеничность, эстетичность, трансформируемость, легкость и др.

В тоже время у пластикового оборудования есть ряд существенных недостатков: хрупкость материала при применении его в условиях низких температур, следствием чего является травмоопасность; антиэкологичность, вызванная сложностью дальнейшей утилизации. Производители оборудования часто не учитывают возрастных возможностей, специфику детских игр, следствием чего выступает нарушение принципа эргономики детства. Поэтому пластиковые материалы имеют как достоинства, так и недостатки. Приобретая игрушки, важно не только читать содержание руководства по эксплуатации, но и анализировать эксплуатационную практику.

Миф восьмой о том, что с интерактивной игрушкой ребенок может играть длительное время.

Спрос на интерактивные игрушки вызван их внешней привлекательностью, яркостью, интригующим содержанием, сюрпризностью. Игрушки, вызывающие эмоциональный отклик у ребенка, создающие радостное настроение, забавляющие его, существовали всегда. Они необходимы и современному ребенку, но их количество не должно превалировать над другими.

Исследования Е.О. Смирновой показывают, что куклы и игрушки влияют на развитие сюжета детской игры. Причем современный рынок игрушек не всегда предлагает игрушки, которые способствуют развитию игровых действий. Даже наоборот многие интерактивные игрушки

сводят игровую задачу к однообразным игровым движениям (нажать, включить, повернуть и др.), ограничивая возможности самостоятельных осмысленных действий.

Список мифов можно продолжить. В условиях модернизации и вариативности современного дошкольного образования педагоги дошкольных образовательных учреждений оказались в ситуации некоторой неопределенности. Трудности педагогов выглядят понятными и закономерными. Универсальный, даже самый «волшебный» список оборудования и игровых материалов не способен обеспечить полноценную социализацию ребенка и индивидуализацию образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ДО. Более того интересы ребенка очень динамичны, разноплановы. Поэтому современному педагогу очень важно уметь самостоятельно осуществлять грамотный выбор игрового оборудования с учетом принципов эргономики детской деятельности.

Список литературы:

1. 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. 2013.25 ноября. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 20.02.2016).
2. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: методич. рекомендации [Текст]. М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. – 64 с.
3. Смирнова, Е.О. Игра и произвольность у современных дошкольников [Текст] / Е.О. Смирнова, О.В. Гударева // Вопросы психологии. - 2004. - № 1.

«Школа молодого воспитателя» как фактор повышения профессиональных компетентностей педагогов дошкольной организации

Карлаш Светлана Ильинична,
Азлецкая Елена Николаевна

МБДОУ МО г. Краснодар
«Центр – детский сад №181»

Ключевые слова:

система методической поддержки, наставничество, мониторинг

Аннотация: Целью статьи является описание системы методической поддержки педагогического коллектива дошкольной организации посредством реализации программы «Школа молодого воспитателя». В статье описаны цель, задачи программы, система построения образовательного процесса, функции субъектов программы: координатора, педагога-наставника, членов координационного совета.

Реформирование современного дошкольного образования предъявляет новые требования к педагогическим кадрам. Педагог – важнейший субъект, призванный решать задачи развития образования. Он является ресурсом повышения качества образования [2]. Эти требования ставят молодого специалиста в условия непрерывного стресса, позицию неуверенности. В этой ситуации неоспоримой становится роль педагога-наставника в подготовке молодых кадров. Только при своевременной помощи, совете, кураторстве начинающему воспитателю будет легче понять и влиться в жизнь дошкольной организации, а опытному педагогу повысить свое мастерство и реализовать творческий потенциал.

В связи с этим объективной необходимостью является создание условий в дошкольной организации для роста профессиональных компетентностей педагогов. Для этого нужна действенная система методической службы, удовлетворяющая потребностям современной образовательной организации. Вышеизложенное обусловило разработку программы: «Школа молодого воспитателя».

Цель программы – на основе теоретически обоснованной системы методической поддержки педагогического коллектива дошкольной организации повысить профессиональные компетентности педагогов.

Основными задачами реализации программы стали:

- Разработка содержания методического сопровождения молодых воспитателей в образовательной среде.
- Планирование наставничества по методическому сопровождению с учетом потребностей молодого воспитателя.
- Внедрение плана сопровождения молодого воспитателя в работу методического совета дошкольной организации.
- Мониторинг качества внедренной программы по работе с молодым воспитателем.

Программа реализуется на основе плана обучающих мероприятий, составленного творческой группой педагогов-наставников которые включают в себя: формы активного (мастер-классы, семинары-практикумы, тренинги, вебинары) и проблемно-поискового обучения (проекты, конкурсы). В основе программы дуальная система построения образовательного процесса, благодаря которой планируются эффекты от совместной деятельности и для молодых и для опытных педагогов.

Регулирует исполнение программы – координатор (заместитель заведующего по воспитательно-

методической работе). Координатор: разрабатывает в пределах своих полномочий нормативные акты, необходимые для реализации программы; подготавливает доклады о ходе реализации программы; подготавливает, в установленном порядке предложения по уточнению перечня мероприятий программы на очередной финансовый год, уточняет затраты по программным мероприятиям, а также механизм реализации программы; совместно с научным консультантом разрабатывает перечень критериев и показателей контроля за ходом реализации программы; несет ответственность за своевременную и качественную подготовку и реализацию программы, обеспечивает эффективное использование средств, выделяемых на ее реализацию.

В целях привлечения общественности к управлению программой создается координационный совет. В его состав входят администрация МБДОУ МО г. Краснодар «Центр-детский сад №181», представители педагогического состава и родительской общественности. Основными задачами координационного совета являются: рассмотрение тематики «ключевых» мероприятий программы; рассмотрение материалов о ходе реализации программы и представление рекомендаций по их уточнению, а также рассмотрение итогов реализации программы; выявление научных, технических и организационных проблем в ходе реализации программы и разработка предложений по их решению.

Педагог-наставник: развивает у молодого воспитателя умение обучаться самостоятельно; предоставляет консультационную помощь молодому воспитателю по их инициативе; формирует у молодого воспитателя умение оценивать свою деятельность; осуществляет индивидуальный контроль за обучением; формирует навыки самоконтроля; использует персональные способы руководства познавательной деятельностью молодого воспитателя; определяет совместно с молодым воспитателем формы аттестации.

Контроль реализации программы проводится при помощи мониторинга разработанного нами на основе профессионального стандарта педагога. Профессионализм педагога дошкольной организации оценивается комплексно. Интегрированная оценка включает показатели динамики развития знаний, умений и навыков, ИКТ-компетентность педагога, его личностные качества определяющие специфику профессиональной деятельности, отношения ребенка к детскому саду, степени активности и вовлеченности родителей в решение образовательных задач и жизнь детского сада [1].

Текущий контроль проводится с целью установления уровня овладения воспитателями профессиональными знаниями, умениями и навыками. Промежуточный контроль проводится с целью выявления трудностей, с которыми сталкиваются молодые воспитатели. Итоговый контроль проводится с целью установления эффективности выбранных форм и методов обучения молодых воспитателей.

Работа по программе методической поддержки педагогов «Школа молодого воспитателя» реализуется с сентября 2014 года. Итогом первых лет работы стало успешное участие молодых специалистов в конкурсе «Воспитатель года города Краснодара». Воспитатель Я.О. Попова стала призером конкурса, В.В. Бокий вошла в десятку лучших педагогов города. Пятеро воспитателей стали участниками профессионального конкурса «Педагогические вёсны». Двое из них стали победителями и получили гранты губернатора Краснодарского края. Два молодых педагога продолжили свое образование, поступив в вуз. Педагоги-наставники приняли участие в вебинарах «Технология управления качеством ДОО в условиях внедрения ФГОС», «Оценка качества деятельности педагога ДОО» и др. Пополнили свои методические копилки новыми разработками, конспектами организации мероприятий с детьми с учетом требований ФГОС ДО.

Предварительный анализ работы «Школы молодого воспитателя» и трансляция опыта работы педагога-наставника с молодым специалистом был представлен на вебинаре «Инновационные процессы в дошкольных образовательных организациях» (17.02.2015), получил положительный отклик коллег города.

Таким образом, реализуемая программа «Школа молодого воспитателя», позволила молодым педагогам решить проблемы вхождения в профессию, овладеть способами организации детского коллектива, формами проведения образовательной, игровой, исследовательской и другой деятельности, развить свои профессиональные функции: коммуникативную,

координирующую, диагностическую, конструктивно-организаторскую, исследовательскую, проективную, гностическую. Кроме того, помогла выявить способности к инновационной деятельности, сформировать портфолио молодого специалиста, а главное – укрепить желание посвятить себя социально важному делу – развитию, воспитанию и обучению детей. Для опытного педагога эта система открыла свои перспективы. Она выступила как способ: повышения своей профессиональной компетентности; повышения статуса и имиджа в глазах педагогов и родителей; дала возможность пополнить свою методическую копилку; получить материальное вознаграждение по результатам труда и достижений молодого специалиста.

Дальнейшая реализация программы предполагает повышение уровня компетенций педагогов, повышение качества образования детей, уменьшение доли текучести кадров в коллективе. Результаты мониторинговых исследований предполагается использовать при заключении эффективных контрактов с педагогическими работниками.

Список литературы:

1. 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)»
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

Когнитивное развитие детей

Кесслер Инга Владимировна

МБДОУ №29 "У
Лукоморья" г.Саяногорск

Ключевые слова:

мамочка

ВВЕДЕНИЕ

Сенсорное развитие представляет собой фундамент общего умственного развития ребенка, которое является, в свою очередь, неотъемлемым условием успешного обучения ребенка. Уже с рождения ребенок учится воспринимать предметы и явления окружающей среды при помощи органов чувств, тактильных приемов.

Сенсорное воспитание - это развитие его восприятия ребенком и формирование его представления о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, запахе, вкусе и так далее.

От того, как ребенок мыслит, видит, как он воспринимает окружающий его мир при помощи осязания, во многом зависит его сенсорное развитие. Насколько хорошо будет развит ребенок в раннем детстве, настолько просто и естественно он будет овладевать новым в зрелом возрасте. Огромная роль и значение сенсорного развития заключается в том, что оно является основой для интеллектуального развития ребёнка, развивает внимание, воображение, память, наблюдательность.

В связи с тем, что ведущим видом деятельности дошкольника является игра, именно играя, ребёнок учится осязанию, восприятию, усваивает все сенсорные эталоны. То есть, иначе говоря, игра выступает средством сенсорного развития и воспитания. Темой данной работы является «Сенсорное воспитание детей с помощью дидактических игр».

Цель: повышение своего теоретического уровня, профессионального мастерства и компетентности.

Задачи.

Работа над темой поможет мне:

- научить детей различать основные цвета;
- познакомить детей с величиной и формой предметов;
- сформировать навыки самостоятельной деятельности;
- повысить самооценку детей, их уверенность в себе;
- развить творческие способности, любознательность, наблюдательность;
- сплотить детский коллектив.

Работа по сенсорному воспитанию детей через дидактические игры.

Ведущим видом деятельности ребенка-дошкольника является игра. Согласно общепринятой классификации игр, все игры можно разделить на: 1) сюжетные игры; 2) дидактические игры и 3)

игры - драматизации.

Дидактические игры — это разновидность игр с правилами, которые специально созданы с целью обучения и воспитания детей. Данная группа игр направлена на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Однако для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила.

В теории и практике дошкольного воспитания дидактические игры разделяют на:

- игры с игрушками и предметами;
- настольно-печатные игры;
- словесные игры.

Согласно мнению А.Н. Леонтьева, дидактические игры относятся к «рубежным играм», являясь переходной формой к той неигровой деятельности, подготовку к которой они выполняют. Дидактические игры способствуют развитию познавательной деятельности, мыслительных операций, которые создают основу любого обучения. Дидактические игры в обязательном порядке должны содержать задачи учебного характера - обучающие задачи. Ею руководствуются взрослые, создавая ту или иную дидактическую игру, но переносят ее в занимательную для детей форму.

Таким образом, активное участие, тем более выигрыш в дидактической игре зависят от того, насколько ребенок овладел знаниями и умениями, которые диктуются ее обучающей задачей. Это побуждает ребенка быть внимательным, запоминать, сравнивать, классифицировать, уточнять свои имеющиеся знания. Таким образом, дидактическая игра помогает детям чему-то научиться в легкой, непринужденной форме.

Дидактическая игра как игровая форма обучения – явление очень сложное. В отличие от учебной сущности занятий в дидактической игре действуют одновременно два начала: учебно-познавательное и игрозанимательное. В соответствии с этим воспитатель в одно и то же время учитель и участник игры, учит детей и играет с ними, а дети учатся играя. Учебно-познавательная сущность каждой дидактической игры представлена определенными дидактическими задачами, которые преследуют, к примеру, цели сенсорного и интеллектуального развития детей. Наличие дидактических задач, которые содержат обучающие игры, придает игре целенаправленный, дидактический характер.

В педагогике система дидактических игр была создана в связи с разработкой теории сенсорного воспитания. Ее авторами являются такие известные педагоги и психологи, как Л.А. Венгер, А.П. Усова, В.Н. Аванесова и др.

В опыте сенсорного воспитания детей широко используются следующие виды дидактических игр:

- Игры - поручения, которые основаны на интересе детей к действиям с игрушками и предметами (подбирать, складывать и раскладывать, вставлять, нанизывать и т.д.).
- Игры с прятаньем и поиском, которые основаны на неожиданном появлении или исчезновении предметов, процессам их поиска и нахождения.
- Игры с загадыванием и отгадыванием, которые привлекают детей своей неизвестностью: «Узнай», «Отгадай», «Что здесь», «Что изменилось».
- Сюжетно - ролевые игры, игровое действие которых заключается в изображении различных жизненных ситуаций.
- Игры - соревнования: «Кто быстрее», «Кто первый», «Кто больше».
- Игры в фанты или в запретный «штрафной» предмет (картинку) или его свойства (цвет).

Из-за наличия игровых действий дидактические игры делают процесс обучения более занимательным, эмоциональным, помогают повысить произвольное внимание детей, создают предпосылки более глубокому овладению знаниями, умениями и навыками. Игра незаменима как средство воспитания правильных взаимоотношений между детьми. Поэтому игра выступает прекрасным средством воспитания коллективных взаимоотношений между игроками, формирует навыки взаимопомощи и сотрудничества. Дидактические игры способствуют художественному развитию, совершенствованию движений, выразительности речи, развитию творческой фантазии, яркой, проникновенной передаче образа.

Ожидаемые результаты:

- закрепление знаний у детей порядкового счета, названия геометрических фигур, временных представлений;
- положительная динамика в математическом развитии детей;
- совершенствование предметно-развивающей среды.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в ходе данной работы были решены все выше поставленные задачи.

Сенсорное воспитание – это развитие восприятия ребенком и формирование его представления о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, запахе, вкусе и так далее. С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание.

Истоки развития элементарных сенсорных способностей лежат в общем уровне сенсорного развития в младшем дошкольном возрасте.

Дидактические игры — это разновидность игр с правилами, которые специально созданы с целью обучения и воспитания детей. Данная группа игр направлена на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Однако для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила.

В педагогике система дидактических игр была создана в связи с разработкой теории сенсорного воспитания. Ее авторами являются такие известные педагоги и психологи, как Л.А. Венгер, А.П. Усова, В.Н. Аванесова, Кузнецова Е.В. Бондаренко А.К. Сорокина А.И. Удальцова Е.И. и др.

Дидактическая игра неразрывно связана с сенсорным воспитанием. Включение дидактических игр значительно расширяет возможности сенсорного воспитания.

Список литературы:

Венгер Л.А., Мухина В.С. Сенсорное воспитание дошкольников // Дошкольное воспитание, 2004, № 13. – С.424

Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера. — М.: Просвещение, 2008. – С. 315

Игры – занятия с малышами./ А.Н. Фролова, - К., Рад.школа, 2007. – С.368

Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. — Минск: Народная асвета, 2007. – С. 368

Фоменко Т. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста через дидактические игры [Текст] / Т. А. Фоменко // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. — С. 53-55.

Любовь в семье как моральная и культурная ценность

Клемантович Ирина Павловна

МПГУ, г.Москва

Ключевые слова:

семья, воспитание, любовь, семейные ценности, родительская любовь, воспитание чувств, материнская любовь

Родительская любовь может иметь различные отклонения, иногда принимает искаженные формы. Любовь, которая живет в сердце отца или матери, но никак не проявляется в действии, никого не может осчастливить. Напротив, она заставит ребёнка страдать от того, что он «никому не нужен». Любить детей – дело природы, а скрывать свою любовь, дело благоразумия» (9, 29) Искренняя заинтересованность родителей - во всем, что происходит жизни ребенка, интерес к его детским проблемам - в этом выражение родителей к ребенку. На основе любви можно воспитать нравственное поведение: только любовь способна научить любви.

Семья - это микрокосмос всего мира. Семья - школа любви и верности. Семья, как рычаг, сдерживает общество от чрезмерно быстрого, губительного развития. Жизнь держится на Земле благодаря мужу и жене, что является самой большой ценностью, ведь они творят самую большую силу во всей Вселенной - любовь, это они дают жизнь, а детям можно дать только то, что имеешь сам.

Нельзя упускать золотые годы детства - пусть именно в эти годы ребенок не только утешается радостями, созданными для него родителями, но и сам создает радости для отца и матери. Кто равнодушен к матери и отцу, тот не может стать настоящим патриотом. Трудно сформировать у ребенка качества, которыми сами родители не обладают.

Однако родители должны учить ребенка любить не только мать и отца, других родственников, но и себя, так утверждают сегодня психологи. Заповедь «возлюби ближнего своего, как самого себя» - не случайна. Любить себя - значит, вести достойный образ жизни, быть защитником, заступником тех, кто слабее, кто нуждается в помощи.

В жизни современного человека наблюдается кризис чувств. Люди теряют способность любить. В нашем суровом мире, где развитие техники и инноваций превалирует над развитием человеческих отношений, в век перемен, когда рушатся национальные традиции, морально-нравственные ценности «весь мир объят беспокойством» (Р. Мэй)(12, 25), человек чувствует себя неуверенно и одиноко. По мере развития цивилизации, люди отдаляются друг от друга и утрачивают понимание смысла любви друг к другу. Любовь, по замечанию ученого Р. Мэя, которая была всегда опорой и помогала справляться с жизненными ситуациями, стала проблемой. Люди становятся надменными, высокомерными и отстраненными. Неспособность чувствовать и боязнь близости привела нас к тому, что любовь стала казаться невероятной редкостью, иллюзией. Реальностью нашей жизни становятся отчуждение, отстраненность, полное равнодушие и одиночество человек, единственный способ преодоления которых является *любовь*. И только чудодейственное добро любящего сердца способно пробуждать в людях все самое чистое и светлое, вдохновлять на подвиги и победы. Мы уверены, что именно такое высокое и красивое чувство как любовь правит нашим миром. Поэтому так важно научить человека чувствовать и любить. А что же такое любовь? Что значит любить?

Согласно распространенному мнению, слово «любовь» означает некое эмоциональное состояние, которое с огромным трудом поддается определению. И как мы считаем, психологи, возможно, поступили бы мудро, если бы отказались от ответственности за анализ этого термина и предоставили это поэтам и писателям. Так, например, в стихотворениях А.С. Пушкина любовь становится идеальным, вечным чувством. Она приобретает оттенок жертвенности и рыцарства. В стихотворении «Я вас любил...» поэт провозглашает бескорыстную любовь.

Любить, пусть безответно, в понимании Пушкина, - уже само по себе великое счастье. Любовь для него – это тоже одно из жизненных наслаждений, легкое, приятное чувство. Настоящая любовь способна на многое. Она меняет характеры людей, их мировоззрения, заставляет переосмыслить прожитые годы и посмотреть с другой стороны на совершенные когда-то поступки. Любовь никогда не бывает разрушительной. Она может только созидать и давать возможность человеческой душе проявлять лучшие качества.

А задумывались вы когда-нибудь о том, как научить человека любить? Что значит любить? Насколько важно это чувство в жизни ребенка, подростка, взрослого человека?

В своей книге «Как надо любить ребенка?»(11, 28) Януш Корчак раскрывает глубинные мотивы переживаний и поступков детей. Он убежден, что родители и воспитатели смогут научиться по-настоящему любить детей, только стремясь понять процессы формирования личности ребенка. В основу своей педагогики он положил чудесный сплав любви и уважения к ребенку и светлую мечту о мире, где дети будут избавлены от всего, что их унижает, где их счастье будет обусловлено счастьем и свободой всего народа. Только стремясь понять сложные процессы формирования личности ребенка, родители и воспитатели смогут научиться любить детей по-настоящему.

Любовь помогает ребенку относиться к себе как к личности. Выражать свою любовь по отношению к ребенку – это родительский долг, который необходимо отдать детям, чтобы они выросли полноценными, сильными личностями, готовностью творить свои собственные жизни, а не восполнять проблемы небрежного (лучше сказать пренебрежительного) воспитания.

Материнская любовь - это высший вид человеческой любви; наиболее священная из всех эмоциональных связей; ее достижение – не любовь к младенцу, любовь к растущему ребенку являет собой неравенство – где один полностью нуждается в помощи, а другой полностью ее дает, не требуя ничего взамен.

Главное в жизни ребенка – любовь. Настоящая родительская любовь – это любовь разумная, требовательная. Она там, где учат детей самостоятельности, выражают доверие, уважение к ним... любовь ребенку необходима, но она должна быть умной: не уродующей личность ребенка, а раскрывающей в нем все доброе и светлое. Любовь помогает ребенку относиться к себе как к личности. Выражать свою любовь по отношению к ребенку – это родительский долг, который необходимо отдать детям, чтобы они выросли полноценными, сильными личностями, готовностью творить свои собственные жизни, а не восполнять пробелы небрежного (лучше сказать пренебрежительного) воспитания.

Список литературы:

1. Клемантович И.П., Чуйкина Е.В. (аспирантка) 2015. К вопросу о воспитании в современном российском обществе. // Вестник МГГУ им М.А. Шолохова. Педагогика и психология. М., № 1, С 19-25
2. Клемантович И.П., Фарнива М.Г. использование педагогических инновационных технологий в социальной работе с детьми и их родителями // Воспитание школьников № 7, 2012 С 52-53
3. Клемантович И.П. Социальные методы: Основные направления формирования профессиональной культуры. М., 2000
4. Клемантович И.П., Педагогика и психология. Контрольно – тестовые задания для студентов и преподавателей. М., 2010 С 128.
5. Клемантович И.П. Семейное воспитание. М., 1997. С.3
6. Клемантович И.П. Социальная педагогика. Контрольно – тестовые задания для студентов и преподавателей. М., 2010 С 128.
7. Клемантович И.П. 2000. Формирование профессиональной культуры социального работника, в процессе вузовского образования: дис. Доктора пед. наук. Москва
8. Клемантович И.П., Колмыкова Г.А. Социальная педагогика М., С. 183
9. Клемантович И.П. Основы социально – педагогической деятельности. М., 2005 С. 282
10. Э. Фромм «Искусство Любить» Л.2007 С. 34
11. Корчак Я. «Как любить детей» М., 1991

- 12.Р. Мэй. Любовь как особенный педагогический феномен. Спб. 2014
- 13.Болотникова О. П. Развитие рефлексивных действий как условие становление личностных новообразований младшего школьного возраста. М.:2012. С.24.
- 14.Клемантович И.П., 2013 Социальная педагогика. История социально - педагогической мысли и практики (курс лекции). Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. №11 С. 86
- 15.Клемантович И.П., 2013. Социальная педагогика. Воспитательный потенциал вуза. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. №11 С. 90-91
- 16.Клемантович И.П., 2013. Сборник программы дисциплин по выбору. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. №11 С. 89-90
- 17.Клемантович И.П., Степанов В.Г. 2015. Нейропедагогика: предмет исследования. Фундаментальные исследования, №2 С. 2464-2468

Технология клубной деятельности в ДОО, как эффективная форма психолого-педагогической поддержки опекунских семей

Колодяжная Ольга Сергеевна

МДОУ "Родничок", д.
Райсемёновское

Ключевые слова:

Технология, психолого-педагогическая поддержка, опекунские семьи

Приятно отметить, что в настоящее время всё большее количество детей, оставшихся без попечения родителей, вновь обретают семьи. Ближайшим окружением для ребенка, переданного для дальнейшего воспитания под опеку, является опекаемая семья. В процессе взаимодействия опекунов и ребёнка происходит его семейная социализация, усвоение им семейных норм, ценностей, знаний, национальной и общечеловеческой культуры. Попадая в новую семью, ребёнок, бесспорно, испытывает стресс, при этом возможным становится проявление агрессивного поведения и тревожного состояния несовершеннолетнего. Исследования психологов показывают, что с детьми, попадающими в опекунскую семью, нередко случаются конфликтные ситуации, у родителей (опекунов) недостаточно знаний и умений в воспитании, обучении и развитии детей. Адаптация детей к новым условиям проходит не только в семье, но и в образовательном учреждении, в которое ребёнок поступает. Всё это обуславливает актуальность и необходимость психолого-педагогического сопровождения опекаемой семьи в условиях детского сада. Только активная двухсторонняя связь может улучшить адаптацию детей к новым условиям, находить связь опекаемых детей с окружением.

Целью статьи является представление опыта организации эффективной психолого-педагогической поддержки опекаемых семей, имеющих детей дошкольного возраста, через использование технологии клубной деятельности. Идея об оказании педагогической помощи родителям прослеживается в Федеральном законе "Об образовании Российской Федерации", где сказано, что родители обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка, а образовательные организации - оказывать помощь родителям (законным представителям) в воспитании детей; охране и укреплении их физического и психического здоровья; развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития. ФГОС ДО ставит перед ДОО задачу "обеспечения психологической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей", ориентирует педагогов на тесное взаимодействие с семьями воспитанников и предполагает участие родителей в образовательной деятельности в ДОО.

Основная задача педагога дошкольной организации, в рамках клуба для родителей, установить партнёрские связи между участниками образовательного процесса, а также повысить уровень педагогической и психологической культуры родителей.

Данная технология представляет собой определенную последовательность действий, операций по разработке, подготовке клубных встреч, включению детей и родителей в "детско-родительские объединения", осуществление запланированных мероприятий, подведение итогов.

Клубная деятельность является эффективной формой психолого-педагогической поддержки опекаемых семей, имеющих детей дошкольного возраста.

Список литературы:

Быбынина Т.Ф., Гильманова Л.В., 2016 год. // Диалог с родителями. Методический аспект

взаимодействия детского сада и семьи./ ТЦ "Сфера". Москва.

Давыдова О.И, Майер А.А., 2015 год.//Как эффективно использовать технологии фасилитации на родительских собраниях в ДОО/ Центр педагогического образования. Москва

Дыбина О.В., Сидякина Е.А., Анфисова С.Е., Болотникова О.П., 2015 год.// Технология клубной деятельности формирования у ребенка направленности на мир семьи/ Центр педагогического образования. Москва.

Москалюк О.В., Погонцева Л.В., 2014 год.// Педагогика взаимопонимания: занятия с родителями/ "Учитель". Волгоград.

Современная технология «Ребенок - тьютор»

Колотухина Ольга Викторовна

МБДОУ "ЦРР - детский сад №
16", г. Саров

Ключевые слова:

тьютор, среда, технология, алгоритм, портрет, воспитатель, деятельность

В соответствии с ФГОС ДО деятельность воспитателя оценивает созданная им развивающая предметно – пространственная среда. С одной стороны это просто. Современное оснащение групповых помещений разнообразно насыщено, направленно на всестороннее развития ребенка – дошкольника, но его диктует взрослый.

Чтобы сформировать инициативность, активность, самостоятельность, творчество и социализацию нужно использовать индивидуально – личностный подход, учет интереса каждого ребенка, поэтому создание развивающей предметно – пространственной среды должен диктовать ребенок.

Если воспитатель научиться видеть интересы детей и отражать их в среде, то успех сформированности творческой личности, самостоятельности, инициативности ребенка обеспечен. Следовательно, сформируются целевые ориентиры. Вся систему можно представить как движение по спирали: чем разнообразней среда, тем выше развитие ребенка и наоборот, чем активней ребенок, тем для него требуется более продуманная развивающая предметно – пространственная среда. Так же качественно подготовленная среда важна тем, что по ней проводится внутренняя система оценки качества дошкольного образования. Если воспитатели детских садов научиться готовить развивающую предметно – пространственную среду с учетом индивидуально – дифференцированного подхода, отражая интересы каждого ребенка и группы детей, то в этом случаи мы сможем организовать не регламентированный образовательный процесс, где на первый план по-настоящему выйдет игровая, а не учебная деятельность дошкольника.

Цель: Обсудить технологию «Ребенок – тьютор». Услышать взгляды коллег на данную технологию.

Чтобы дошкольное детство было ярким и полноценным оно должно быть наполнено игровой деятельности. Игровая деятельность - основной вид ребенка – дошкольника. А в настоящее время деятельность ребенка перенасыщена учебной деятельностью. Для этого необходимо спланировать не регламентированную сетку образовательной деятельности.

При реализации не регламентированного образовательного процесса возникает трудность у воспитателя, поэтому ему необходим помощник. Таким помощником может стать ребенок – тьютор. Для этого необходимо, разработать портрет ребенка – тьютора. Определить какими качествами должен владеть он.

Используя технологию «Ребенок - тьютор» у детей будет формироваться социализация.

Чем важна социализация для дошкольника?

Социализированный ребенок всегда сможет обратиться за помощью, откликнется на просьбу, а значит, решит проблему, которая перед ним возникнет.

Для реализации технологии «Ребенок - тьютор» необходимо каждому воспитателю иметь примерный портрет ребенка – тьютора и алгоритм внедрения данной технологии. Для первого этапа технологии подходит овладение ребенком smart-играми. Во время деятельности с такими играми ребенок формирует интеллектуальную и коммуникативную компетенции, которые в

дальнейшем будет применять во время образовательной деятельности при взаимодействии ребенка со взрослым и ребенка с ребенком.

Технологию «Ребенок - тьютор» можно внедрять со средней группы детского сада.

Данная технология возникла в соответствии с требованиями ФГОС ДО. Она авторская и поэтому на нее необходимо смотреть как с положительной точки зрения, так и с отрицательной.

Список литературы:

1. Автореферат Колотухина О.В. 2015г. «Программа стажировки проекта «Школа Росатома» г. Саров

Методическое сопровождение проектирования культурных практик в дошкольном учреждении

Корепанова Марина Васильевна

Государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград

Ключевые слова:

культурные практики, проектирование, инновационная деятельность, методическое сопровождение

Аннотация. Целью статьи является обоснование системы работы в дошкольном учреждении по методическому обеспечению реализации задач инновационной деятельности, направленной на проектирование и организацию культурных практик детей и взрослых.

Введение. Анализ практики детских садов в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования показывает, что для педагогов пока еще не стало устойчивой потребностью изменение стиля собственной работы, характеризующимся новым уровнем взаимодействия с ребенком, когда взрослый не диктует условия деятельности ребенку, а организует для него различные культурные практики. В то же время для ребенка важны такие культурные практики, которые оказывали бы помощь дошкольнику в овладении универсальными культурными умениями, выступающими регулятором его отношений с окружающим социумом [3].

В настоящее время наиболее эффективным методом организации культурных практик является проектная деятельность, открывающая новые возможности в воспитании и развитии дошкольников.

Метод проектов культурных практик естественно и гармонично вплетается в образовательный процесс детского сада. В процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками в решении задач проекта у дошкольников наблюдаются изменения: в их познавательном развитии, в стремлении к творческой деятельности, в межличностных отношениях детей, они приобретают опыт продуктивного взаимодействия, умение слышать другого и выражать свое отношение к различным сторонам реальности.

Необходимо понять, что реализовывать новые методы в работе с детьми можно только тогда, когда воспитатели знают, владеют этими методами и понимают, какую пользу они могут принести ребенку. Поэтому главным стимулом в использовании современных инновационных технологий в образовательном процессе дошкольного учреждения, в котором мы реализуем инновационную деятельность, стало понимание педагогами, что посредством организации культурных практик в проектной деятельности можно достичь большего успеха в решении образовательно-воспитательных задач.

В целях оказания своевременной поддержки воспитателей в проектировании и организации ими культурных практик дошкольников нами была разработана программа методического сопровождения. Охарактеризуем её основные направления.

На начальном этапе был создан Научно-методический совет ДООУ по обеспечению и реализации поставленных задач [2]. Членами совета было определено, что в основу организации культурных практик дошкольников должен быть положен годовой тематический план проектной деятельности, соотносящийся с основной образовательной программой. С этой целью была разработана тематика проектов на учебный год, объединенных одной идеей, построенных на интеграции разнообразных видов детской деятельности, что позволяет развивать культурные практики дошкольников во всех образовательных областях.

На следующем этапе педагогический коллектив приступил к разработке самих проектов.

Участники Совета определили, что для работы по созданному тематическому плану наиболее продуктивны краткосрочные и среднесрочные проекты, т.к. они позволяют охватить практически все тематические разделы основной образовательной программы и социально значимые события для детей.

Для соотнесения видов культурных практик с содержанием деятельности детей по образовательным областям нами была разработана модель технологической карты проекта и организации развивающей среды, а так же модель календарного плана воспитателя [1]. Таким образом, мы модифицировали имеющиеся разработки оформления проектов в соответствии со своими условиями их реализации в рамках региональной инновационной площадки.

Основная работа по организации культурных практик дошкольников в проектной деятельности, начинается с выявления знания детей по теме проекта. В процессе беседы с детьми, воспитатели обобщают и систематизируют имеющиеся у них знания, а затем, используя педагогическую ситуацию, стимулирует их интерес к расширению знаний и опыта.

Совместно с детьми воспитатели посвящают в проблему, цели и задачи проекта родителей дошкольников. Все участники проекта (воспитатели, дети и родители) совместно обсуждают примерный план реализации цели и задач проекта, и что станет итоговым событием в его завершении.

Затем воспитатели приступают к разработке проекта (плана). На подготовительном этапе подбирают методическую литературу, изучают и систематизируют ее, используя для подготовки консультаций, бесед и памяток для родителей; подбирают необходимый дидактический, игровой, наглядный, информационный, спортивный и др. материал. Продумывают организацию развивающей предметно-пространственной среды.

В процессе реализации проектов постоянно происходит реорганизации или обновление развивающей предметно-пространственной среды. Материально-технические ресурсы, необходимые для успешной реализации проекта, мы прописали в содержании центров активности, распределяющих деятельность детей и взрослых с помощью мобильного игрового оборудования.

Важно отметить, что участники проектной деятельности тесно взаимодействуют между собой, а так же различными организациями и специалистами.

Информация о ходе реализации проекта размещается на сайте ДООУ, родительских стендах.

Какие результаты удалось достичь по итогам первого года работы в инновационном режиме?

Разработка содержания культурных практик для реализации задач социально-личностного развития детей дошкольного возраста;

разработка и обоснование комплексного подхода как новой стратегии построения образовательного процесса в ДООУ через проектирование культурных практик в дошкольном детстве;

обоснование роли и позиции участников воспитательного процесса (воспитатели, родители, дети, социальные институты детства и общественные организации), привлечение их к реализации культурных практик детей в рамках проектной деятельности.

Дальнейшими шагами в реализации программы методического сопровождения является разработка методических рекомендаций по проектированию культурных практик в дошкольном детстве на основе комплексного подхода.

Список литературы:

1. Корепанова М.В. Проектирование и организация культурных практик в дошкольном детстве // Детский сад: теория и практика. 2015, № 5. С. 30-37.

2. Корепанова М.В. Управление экспериментальной деятельностью в дошкольном учреждении // Детский сад от А до Я. № 3, 2006. С. 10-21
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» // Российская газета. 2013. 25 ноября. То же [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

Развитие инициативности детей дошкольного возраста

Коротаяева Евгения Владиславовна,
Святцева Анастасия Вячеславовна

ФГБОУ ВПО УрГПУ, г.
Екатеринбург

Ключевые слова:

инициатива, инициативность, развитие инициативности, системно-деятельностный подход

Проблема развития инициативности сегодня поднимается на различных уровнях. Все чаще словосочетание «развитие инициативы» стало встречаться в документах, отражающих магистральные направления развития отечественной системы образования. Так, в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования обнаруживаются неоднократные обращения к этому качеству: «поддержка детской инициативы», «развитие инициативы и творческих способностей», «формирование... инициативности, самостоятельности и ответственности» детей (Приказ Минобрнауки России, 2013). Все это говорит о том, что развитие инициативности у детей становится одной из приоритетных задач для дошкольной педагогики. Опора на вышеизложенное позволила обозначить направление исследования, ориентированного на развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста. Цель исследования на данном этапе заключается в методическом обосновании развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста как актуальной проблемы исследования. Задачи исследования: 1) определить трактовку понятия инициативности, соответствующую возрастным особенностям старших дошкольников; 2) обозначить этапы (компоненты), способствующие развитию инициативы в процессе детской деятельности; 3) подобрать диагностический инструментарий, позволяющий отслеживать процесс формирования и развития детской инициативности; 4) обозначить основы психолого-педагогического сопровождения, необходимого для инициативности старших дошкольников. Кратко охарактеризуем каждую из задач. 1. Инициатива, согласно толкового словаря С.И. Ожегова, раскрывается как «по-чин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивость ... руководящая роль в каких-нибудь действиях» (Ожегов С. И., 1997, с. 247). На основании сопоставительного анализа трудов К. А. Абульхановой-Славской, Т.С. Борисовой, Г.Б. Мониной и др. можно дать обобщенное определение инициативности, понимаемой как интегративное качество личности, характеризующееся мотивационной готовностью к выполнению той или иной деятельности, определенными знаниями (представлениями) о ходе выполнения ее, соответствующими как репродуктивными, так и продуктивными умениями, а также осознанным отношением к цели и результату деятельности. 2. В вышеприведенном определении инициативности просматривается структура деятельности в целом, в том числе характеризующая и детскую деятельность через последовательные компоненты: мотивационный, когнитивный, поведенческий, рефлексивный. Рассмотрим эти компоненты инициативности относительно детей старшего дошкольного возраста. Мотивационный компонент детской инициативности, характеризуется различной степенью выраженностью мотивации: высокая или не очень; потребность в деятельности или отсутствие таковой; направленностью мотивов, их осознание: осознанное или не осознанное, соотнесение действий с предполагаемым результатом; устойчивостью мотивации: длительность, кратковременность, сопротивление деструктивным влияниям. Когнитивный компонент детской инициативности. Деятельность детей строится на основе представления о цели деятельности, знаний о том, как и в какой последовательности выполнить необходимые действия, каким требованиям должен соответствовать объект труда. Поэтому данный компонент включает: имеющиеся представления у детей о предложенной деятельности; способность описать последовательность своих действий; понимание свойств предметов и веществ, используемых в трудовой деятельности. Поведенческий компонент инициативности. Среди значимых характеристик инициативной личности отмечают ее самостоятельность, волевое начало, часто связано со свойствами темперамента. Так, ребенок холерического типа с увлечением начинает дело, но часто быстро теряет интерес к начатому делу; в то же время флегматики, будучи неторопливыми в начале работы, терпеливо доводят дело до конца (Ковальчук Я. И., 1985, с.

25). И все эти аспекты нужно учитывать при организации работы с детьми в детском саду. Тем не менее, выделим характеристики поведенческого компонента инициативности: модальность отношения к делу; самостоятельность и творческая активность в процессе выполнения «деловой» задачи; готовность к преодолению трудностей в процессе решения трудовой задачи; ответственность за принятую на себя роль; завершенность начатого дела. Рефлексивный компонент инициативности. В старшем дошкольном возрасте рефлексивность реализуется как осознание и спонтанная оценка ребенком собственных действий. К основным характеристикам рефлексивного компонента инициативности следует отнести: умение ребенка сформулировать цель деятельности; выйти за рамки изученного, принять нестандартные решения; самостоятельно выполнить целостное действие в разных условиях и желание научить ему другого; проявлять инициативу на разных этапах труда и ответственность за принятую на себя роль; объективно оценивать роль каждого в общем деле. Так, мы не только определили компоненты (и этапы проявления) детской инициативности, но и в целом определили критерии, позволяющие отслеживать степень проявления инициативности у детей. 3. Поскольку изучаемое качество определено как «интегративное», постольку очевидно, что для диагностики потребуется комплекс соответствующих методик. Анализ теории и практики показал, что продуктивным решением этой задачи является диагностическое сопровождение, включающее: а) наблюдение, фиксируемое в специальном протоколе, за ребенком дошкольного возраста до начала деятельности, в ее процессе и завершении; б) диагностическую методику Г.А. Урунтаевой и Т.И. Гризик «Представления о труде взрослых»; в) опросник для воспитателя и родителя (так называемый балансовый метод) по оценке инициативности ребенка, позволяющий выявить зоны опоры и риска по исследуемому качеству. Такой комплексный подход позволит не только наиболее объективно установить степень проявления исследуемого качества в процессе выполнения деятельности, но также наметить и психолого-педагогическую стратегию тактику в развитии инициативности старшего дошкольника. 4. Это подводит нас к решению четвертой задачи, связанной с характеристикой психолого-педагогического сопровождения со стороны взрослого в процессе развития инициативности дошкольников. Основными установками такого сопровождения, на наш взгляд, являются: • учет индивидуальных особенностей ребенка, выражающийся в конструировании соответствующих приемов, методов, способствующих развитию инициативности (проблемность заданий, посильная креативность, готовность к недирективной помощи и т.д.) • актуализация инициативности и активности самого ребенка как основа реализации системно-деятельностного подхода во взаимодействии; • предоставление возможности ребенку проявить инициативность в самых разных играх и образовательных областях; • открытость и диалогизация в построении непосредственных отношений с дошкольником, ведущие к взаимопониманию, доверию, желанию принять помощь и пр.; • систематичность и последовательность в построении и реализации траектории развития, нацеленной на развитие инициативности дошкольника. Построенные траектории развития инициативности ребенка с учетом полученных данных на диагностическом, а также вышеизложенных установок действительно могут обеспечить необходимые условия для воспитания детей, прописанные в Федеральном образовательном стандарте дошкольного образования: признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; содействие и сотрудничество детей и взрослых, поддержка инициативы детей в различных видах деятельности (Приказ Минобрнауки России, 2013) и т.д. Таким образом, предложенное методическое обоснование позволяет не только обозначить значимость развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста, но и наметить практикоориентированные пути ее решения.

Список литературы:

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] <http://base.consultant.ru/>(дата обращения 22.01. 2016).
2. Ковальчук Я. И. 1985. Индивидуальный подход в воспитании ребенка. – 2-е изд. доп. М.: Просвещение.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. 1997. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук: Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник.

4. Урунтаева Г.А. 1997. Диагностика психологических особенностей дошкольника: Практикум для сред.ивыш. пед. учебн. заведений – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия.

Интерактивная образовательная среда как условие повышения эффективности образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ДО

Кочкина Наталия Альбертовна,
Куликова Надежда Викторовна

АО ИОО, г.Архангельск. МБДОУ
Детский сад №174, г.Архангельск

Ключевые слова:

ИКТ, интерактивная среда, интерактивное оборудование

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155, наряду с требованиями к структуре основной образовательной программы дошкольного образования предусматривает требования к условиям ее реализации и результатам освоения ООП ДО. Следует особое внимание уделить созданию образовательной среды, которая гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья детей; обеспечивает эмоциональное благополучие детей; создает условия для развивающего вариативного дошкольного образования; обеспечивает открытость дошкольного образования. (п.3.1)

Стоит отметить, что под образовательной средой подразумевается весь комплекс условий, которые обеспечивают развитие детей в дошкольной образовательной организации, в том числе, развивающая предметно-пространственная среда, взаимодействие между педагогами и детьми, детская игра, развивающее предметное содержание образовательных областей и другие условия, перечисленные в ФГОС ДО. При этом образовательная среда приобретает интерактивный характер.

Существуют различные концепции и подходы к формированию образовательной среды: С.Г. Вершловский, Г. Воронцова, А.В. Иванов, Г.А. Ковалев, А. Козырев, И.В. Крупина, О.Е. Лебедев, А.К. Лукина, Ю.С. Мануйлов, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и др.

Предметно-пространственная среда одна из составляющих образовательной среды. Образовательная среда дошкольной образовательной организации относится к сложным, многоаспектным педагогическим явлениям, которые характеризуются не столько количественными, сколько качественными признаками. Важно создание такой среды, где возможно одновременное включение в активную игровую, коммуникативную, познавательную, продуктивную деятельность как отдельных воспитанников, так и всех детей группы. Поэтому в последнее время, говоря об образовательной среде, употребляют выражение «интерактивная среда».

Под интерактивной понимается среда, способствующая созданию условий для диалога как одной форм познания. Интерактивность среды раскрывает характер и степень взаимодействия между педагогами и детьми, формирует между ними обратную связь. Благодаря этому интерактивная среда обеспечивает реализацию деятельности ребенка на уровне, актуальном в данный момент, и содержит потенциальную возможность дальнейшего развития деятельности, обеспечивая через механизм «зоны ближайшего развития» (Л. С. Выготский) его дальнейшую перспективу.

Созданию интерактивной среды способствуют информационные технологии, они призваны стать неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающего его эффективность. ИКТ в дошкольном образовании следует рассматривать не как эпизодическое явление, а как универсальную информационную систему, призванную объединить различные направления образовательного процесса, обогатить их, и изменить. Ресурсы интерактивной образовательной среды можно условно подразделить на четыре

группы:

- предметные ресурсы (мебель, ИКТ оборудование, дидактические материалы, игры, игрушки и др);
- пространственные ресурсы (помещения, участки, детские площадки и др);
- организационно-смысловые (циклограммы деятельности, режимы, расписания, модели образовательного процесса и т.д.);
- социально-психологические ресурсы (участники образовательных отношений).

В рамках каждой из этих групп существуют актуальные проблемы, связанные с использованием ИКТ, а именно:

- Предметные ресурсы: нецелесообразное размещение ИКТ оборудования в ДОО; стационарность мебели не позволяет видоизменять пространство; неполное использование функциональных возможностей оборудования (например, интерактивная доска используется как экран);
- Пространственные ресурсы: размер помещений, например, кабинетов специалистов, не соответствует интерактивным потребностям образовательного процесса; отсутствие мобильного ИКТ комплекса (оборудования, например, интерактивная приставка, планшет, ноутбук) для проведения мероприятий на открытом воздухе;
- Организационно-смысловые ресурсы: нарушение требований СанПиН в отношении работы с ИКТ оборудованием; отсутствие контроля за целесообразностью использования ИКТ в ДОО;
- Социально-психологические ресурсы: неготовность педагога к интерактивному взаимодействию; отсутствие системы социального партнерства; замена «живого» общения виртуальным.

Изменения, происходящие в дошкольном образовании, требуют поиска новых форм и образовательных технологий, в том числе с использованием интерактивного оборудования (интерактивная доска, интерактивный стол, документ-камера, система интерактивного голосования ActiVote, интерактивная ручка «Знаток» и др.). В настоящее время это оборудование стало все активнее появляться в детских садах, вместе с тем, возникает противоречие. С одной стороны, руководители организаций находят средства и организуют современную информационную среду, а с другой стороны оборудование используется нецелесообразно и не в полном объеме. Кроме того осложняет ситуацию неготовность педагогов к работе с новым оборудованием, отсутствие технического сопровождения.

Процесс изменений требует создания и корректировки необходимых условий для повышения информационной активности, профессионального роста и саморазвития управленческого и педагогического персонала ДОО, всех субъектов образовательного процесса.

Созданию интерактивной среды должна предшествовать серьезная аналитическая работа. Необходимо исследовать готовность педагогов к внедрению информационных технологий в образовательный процесс, проанализировать эффективность использования имеющегося оборудования в образовательном процессе, изучить возможности применения ИКТ в образовательном процессе. Вместе с тем, интерактивная среда должна способствовать и отслеживанию результативности образовательной деятельности. С этой точки зрения для педагогов окажется полезным использование системы интерактивного голосования, например, ActiVote. В работе с детьми дошкольного возраста использование системы интерактивного голосования ActiVote возможно в следующих направлениях:

- педагогическая диагностика;
- развивающие задания в рамках непрерывной непосредственно образовательной деятельности;
- формирование коллектива (голосование – как выбор ведущего в игре, распределение ролей);
- планирование деятельности; право выбора (выбор темы занятия, темы работы, материалов и пр.);
- формирование адекватной самооценки – оценить себя.

Интересным является опыт использования интерактивной ручки «Знаток», расширяющей возможности самостоятельного получения информации дошкольниками, не прибегая к помощи взрослого.

Редко встречается в детских садах документ-камера, функциональные возможности которой позволяют сделать образовательный процесс мобильным и интерактивным. Данное оборудование помогает транслировать не только статическое изображение (например, картинку), но и динамическое (движение рук, например, в процессе изобразительности).

Опыт использования интерактивного оборудования показал, что для эффективного и целесообразного использования в рамках группы, кабинета необходимо создать комплекс, включающий ноутбук, стационарно закрепленный мультимедийный проектор, интерактивную доску (или экран). Остальные составляющие, например, документ камера, планшеты, система интерактивного голосования, могут быть в одном комплекте на дошкольную организацию.

Как показывает практика, интерактивная среда современного детского сада способствует развитию у детей познавательной активности и воображения, формированию опыта освоения средств и способов познания и взаимодействия с окружающим миром, опыта возникновения мотивов новых видов деятельности, накоплению опыта эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками при условии ее целесообразной организации и использования.

Список литературы:

1. ActiVote: Руководство пользователя. Версия для РС. Издание для России. TP-1430-RU. Вып. 3. Promethean Technologies Group Ltd, 2005 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://portal.loiro.ru/files/articles_283_activote2.pdf.
2. Использование информационных технологий в дошкольных образовательных учреждениях: Метод. пос. / Сост. М.Н. Солоневичева. СПб.: Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий, 2008.
3. Система тестирования и голосования Promethean ActiVote // Polymedia [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.polymedia.ru/oborudovanie/sistema-testirovaniya-i-oprosa-promethean/9760/>.

Поддержка адаптируемых детей раннего дошкольного возраста методами анималотерапии и экотерапии

Кошелева Анастасия Александровна,
Капустина Наталья Николаевна,
Кунченко Наталья Сергеевна

МБДОУ "Детский сад №397"
г.о.Самара

Ключевые слова:

ранний возраст, адаптация, анималотерапия, экотерапия, детский сад

Аннотация: адаптация детей раннего дошкольного возраста методами анималотерапии и экотерапии.

Актуальность проблемы адаптации ребенка к дошкольному образовательному учреждению обусловлена тем, что адаптационный период – это серьезное испытание для малышей раннего возраста. По данным официальной статистики заболеваемость среди детей от 1 до 3 лет ежегодно увеличивается на 4-5 %. Почти у 60% детей выявляются хронические заболевания. Одной из причин ухудшения здоровья детей врачи считают их адаптацию к детскому саду.

С целью сохранить психическое и физическое здоровье детей, создать условия для успешной адаптации ребенка раннего дошкольного возраста к ДОУ, минимизировать изменение поведенческих реакций детей, организовать позитивную социализацию, педагогами нашего детского сада была разработана и апробирована методическое пособие «В гармонии с природой».

Данное пособие опирается на методы и приемы ведущих специалистов в области педагогики и психологии детей раннего возраста, а так же основные методы анималотерапии и экотерапии.

Основополагающими принципами пособия являются:

- личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми,
- принцип деятельности,
- принцип полноты содержания,
- принцип интеграции образовательного процесса,
- принцип единства познания-переживания-действия,
- принцип экологизации,
- принцип практической направленности,
- принцип развития творческого, аналитического, критического мышления.

Всем детям, проходящим адаптацию в детском саду, присуще изменение эмоционального состояния, даже если период адаптации проходит быстро и гладко. Ребенок испытывает отрицательные эмоции, страх, гнев, потерю аппетита, нарушение сна, вызванные разлукой с родителями.

Предотвратить или минимизировать неблагоприятную адаптацию наряду с традиционными методами помогают следующие технологии, освещенные в пособии:

Анималотерапия – представляет собой непосредственное взаимодействие с животными.

Взаимодействие детей с животными может существенным образом способствовать:

- гармонизации межличностных отношений,
- снятию стресса, повышенной тревожности,
- избавлению от страхов, агрессии,
- нормализации работы нервной системы.

А так же контакты с животными:

- являются дополнительным каналом взаимодействия личности с окружающим миром, помогают предотвратить дезадаптацию в обществе, способствует позитивному вхождению ребенка в социум,
- удовлетворяют потребность в компетентности, выражаемой формулой "я могу", формируемой в результате проявления заботы и наблюдений за существом более слабым, что является одной из важнейших потребностей человека,
- удовлетворяет потребность в реализации быть значимым для других.

Для данной формы работы в детском саду организован живой уголок, в котором содержатся кролики, хомячки, черепахи, рыбки, попугаи, морские свинки. Дети получают возможность наблюдать за повадками, образом жизни животных, узнают об особенностях их жизни в естественной среде. Вместе со взрослым ухаживают за животными, совместно играют, устанавливают сходство потребностей человека и животного, осознавая: человек – часть природы.

Замкнутым, робким, нерешительным детям животные нередко заменяют друга. Соприкосновение с животными помогает наладить контакт с новым для детей социальным окружением (педагогами и сверстниками), чувствовать себя более уверенным. Животное забирает часть тревог и забот у детей, помогает отвлечься от негативных эмоций и вызывает устойчивый познавательный интерес.

Дети с удовольствием включаются в анималотерапевтические игры и упражнения. Игры разнообразны по своему содержанию, педагог может использовать символы животных: образы, рисунки, сказочных героев, игрушки или перевоплощать малышей в животных. Игры с мягкими игрушками животных и птиц вызывают у детей положительные эмоции, помогают тактильной стимуляции. Животные всегда вызывают положительные эмоции у детей, помогают наладить контакт с окружающим миром.

Ухаживая за питомцами, дети растут не только думающими, но и чувствующими. Они учатся сочувствовать, сопереживать, понимать состояние окружающих, то есть проявлять эмпатию - качество необходимое для успешного общения.

Экотерапия - это поддержка адаптируемых детей через связь с природой.

Исследования показывают, что человеческая индивидуальность, эмоциональное и духовное благополучие и самореализация личности зависят от наших отношений с природой. Дети особенно нуждаются в общении с природой. Этому в нашем детском саду способствует большая озелененная территория. Но особое место в организации адаптационного процесса отводится работе педагога с детьми в помещении зимнего сада.

Погружаясь в мир флоры, младшие дошкольники забывают о своих тревогах, открывая для себя новый мир, который способствует стабилизации их эмоционального состояния и стимуляции развития познавательного интереса в дальнейшем.

Работа в природе с использованием экотерапевтических методов помогает:

- пережить депрессию;
- уменьшить стресс;
- преодолеть постоянную усталость и научиться отдыхать;
- восстановить душевное равновесие;

- уменьшить чувство беспокойства;
- снизить чувство одиночества;
- поднять настроение;
- повысить уровень жизнеспособности;
- помочь в борьбе с раздражением;
- развить:
 - доверие, как к самим себе, так и к другим;
 - уверенность и уважение к себе, другим людям и природе;
 - независимость и творческие способности;
 - улучшить навык общения.

После проведенной психодиагностики были проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы исследования адаптации детей к посещению детского дошкольного учреждения в экспериментальной и контрольной группах.

При поступлении детей в группу, эмоциональное благополучие детей было низким - 55% детей показали именно такой уровень, лишь у 10% детей уровень эмоционального благополучия был высоким, то есть адаптация протекала тяжело.

В конце адаптационного периода, изучая эмоциональное благополучие детей, наблюдаем совершенно иную картину. К концу опытного периода никто из детей не испытывал эмоционального дискомфорта от нахождения в группе, в ДООУ, в большинстве своем 60% детей ощущают себя комфортно в группе, в ДООУ. У 40% детей отмечен высокий уровень эмоционального благополучия, и посещение детского сада более для них не является стрессом.

По результатам эксперимента было замечено, что адаптация у детей экспериментальной группы проходит практически безболезненно, уровень заболеваемости в период адаптации по сравнению с предыдущим годом снизился на 5%. По окончании периода адаптации дети стали более активными, контактными, с удовольствием идут в детский сад, где чувствуют себя уютно и комфортно. Детский сад становится для них веселым, добрым домом, уходить из которого не хочется.

Анализ показал, что наибольшую роль в периоде адаптации играет уровень социализации, а использование пособия «В гармонии с природой» помогает педагогу быстро и безболезненно ввести ребенка в новое окружение.

Список литературы:

1. *Айсина Р., Дедкова В., Хачатурова Е.* Социализация и адаптация детей раннего возраста / Ребенок в детском саду. – 2003. – № 5. – с.49 – 53;
2. *Варпаховская О.* “Зеленая дверца”: первые шаги в общество/ Ребенок в детском саду. – 2005. – № 1. – с.30 – 35.
3. *Давыдова О.И., Майер А.А.* Адаптационные группы в ДОУ: Методическое пособие – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 25 с.
4. *Заводчикова О. Г.* Адаптация ребенка в детском саду : взаимодействие дошк. образоват. учреждения и семьи : пособие для воспитателей / О. Г. Заводчикова. — М.: Просвещение, 2007. — 79 с.
5. *Кирюхина Н. В.* Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОУ: практ. пособие / Н. В. Кирюхина. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 112 с.
6. *Костина В.* Новые подходы к адаптации детей раннего возраста / Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1 – с.34 – 37.
7. *Монина Г.Б. Лютова Е.К.* Проблемы маленького ребенка - С-Петербург. – М.: Речь , 2002. – 238 с.
8. *Николаева С.Н.* Система экологического воспитания дошкольников, М.,Мозайка-Синтез, 2010.- 256 с.
9. *Павлова Л.Н., Волосова Е.Б., Пилюгина Е.Г.* Раннее детство: познавательное развитие – М.: Мозайка Синтез, 2004. – 415 с.
10. *Пыжьянова Л.* Как помочь ребенку в период адаптации / Дошкольное воспитание. – 2003. – № 2. – С. 5-7
11. *Роньжина А.С.* Занятия психолога с детьми 2 – 4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению – М.: Книголюб, 2003. – 350 с.
12. *Теплюк С.* Улыбка малыша в период адаптации / Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3-4. с. 46 – 51.
13. *Шипицина Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С.* Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста – С - Петербург, Речь, 2005. – 182 с.

Подвижная игра как средство реализации ФГОС ДО

Кошкина Надежда Ремировна,
Ельцова Татьяна Николаевна,
Офицерова Светлана Станиславовна

БДОУ СМР "Детский сад № 10",
г. Сокол

Ключевые слова:

творческая подвижная игра, ФГОС ДО

Аннотация:

Целью статьи является актуализация знаний педагогов по использованию подвижной игры как средство реализации ФГОС ДО в образовательном процессе ДОО.

Одним из основополагающих принципов стандарта дошкольного образования является сохранение уникальности и самоценности детства. В чем же заключается самоценность детства сегодня? Прежде всего, в удовлетворении ребенком насущных потребностей и желаний, инициатив и предпочтений, в реализации ведущего для развития вида деятельности.

Игра – это ведущий вид деятельности, естественный спутник жизни ребенка, наиболее эффективная форма его социализации.

Среди множества детских игр особое место занимают подвижные игры, которые разнообразны по своему содержанию и организации.

Подвижные игры в детском саду проводятся ежедневно, но их, как правило, организует воспитатель. Обычно проводятся знакомые подвижные игры. Стимулирование детей на придумывание вариантов игр используется редко, без подбора оптимальных методов и приемов.

Исходя из этого, возникают противоречия:

1. Между требованием стандарта по реализации Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры и неумением использовать потенциал подвижной игры на практике.
2. Между пониманием значимости подвижной игры для развития личности ребенка и традиционным подходом к организации и проведению подвижных игр.
3. Между необходимостью развития воображения детей как одного из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования и недостаточным использованием для этого подвижных игр.

Пути решения данных противоречий заключаются в повышении профессиональной компетентности воспитателей в организации и проведении подвижных игр с детьми. Поэтому методической службой дошкольного учреждения был разработан и проведен практико-ориентированный семинар-практикум «Подвижная игра как средство реализации ФГОС ДО». Для тщательного изучения воспитателям на семинаре-практикуме в течение месяца были предложены следующие темы:

- подвижная игра как форма социализации ребенка-дошкольника;
- методика проведения подвижных игр с детьми дошкольного возраста;
- творческие подвижные игры в развитии детей старшего дошкольного возраста;
- подвижная игра как средство вовлечения родителей в образовательный процесс.

По мнению В.С. Мухиной, творческое воображение в условиях обучения, направленного на однозначность знаний и усвоение готовых схем действий, имеет тенденцию к постепенному угасанию. Поэтому особенно остро стоит вопрос о тех формах работы с детьми, в которых целенаправленное руководство взрослых не подавляет, а развивает творческие способности детей.

Имея определённый запас знаний, умений и навыков, дети примерно к концу средней группы делают попытку придумывать варианты игр. Наивысшим уровнем детского творчества являются творческие подвижные игры - игры созданные (придуманные) самими детьми на основе картин, знакомых литературных произведений.

Вопросами обучения старших дошкольников творческим подвижным играм занимались В. Шмонина, Э.Я. Степаненкова, С.Б. Калининская.

С.Б. Калининская предложила систему работы по обучению творческим подвижным играм, которую мы изучили и адаптировали к работе с дошкольниками в нашем дошкольном учреждении.

Сначала воспитатели проводят презентацию подвижных игр, представляя их героев загадками, стихами, рассказывая детям о наиболее характерных движениях в той или иной игре. Далее детям предлагается выбрать из уже известных им игр игру по заданному взрослому виду движения. Затем трудность задания повышается – ребенку нужно назвать игру в соответствии с тем движением, которое изображено на карточке. Данные упражнения позволяют дать детям свободу в ориентировке среди множества известных им подвижных игр с различными видами движений.

Затем воспитатели знакомят детей со структурой подвижной игры, так как особую сложность для детей старшего дошкольного возраста при конструировании образа представляет определение плана изложения придуманного.

Детям предлагается составить план-модель подвижной игры (написать письмо детям другой группы с описанием какой-либо подвижной игры). Для этого детям задавались вопросы.

После каждого ответа на вопрос воспитатели просили придумать, как записать (зарисовать) название игры, ее правила и т. д. Сначала дети предложили использовать картинки с обозначением героев игры и их действий, но столкнулись с тем, как изобразить с помощью картинок все правила игры, чтобы они были понятны. Поэтому решили записать игру знаками. Последовательность зарисовки и изложения прослеживалась при помощи стрелок и велась слева на право, сверху вниз.

После того как дети узнали, что игру можно записать знаками, а потом, прочитав, поиграть в нее, они вместе с воспитателями составляли планы-модели подвижных игр. Работа проводилась подгруппами по 3-4 человека и индивидуально с каждым ребенком группы. Детям предлагался альбомный лист, разделенный горизонтальной линией на две половины. Получались две строки. Дети записывали игру на этих строчках по уже известному алгоритму.

Затем воспитатели ввели в качестве плана-модели более условные изображения, имеющие обобщенное значение, что предоставило большую возможность для творчества.

В схеме название игры обозначалось карточкой со схематическим изображением главного героя или основного атрибута игры. Далее шла картинка с четким расположением детей. По ней дети рассказывали, где будут находиться участники игры. Выбор ролей осуществлялся по карточке с изображением масок. О том, что нужно рассказать о репликах героев, напоминала картинка с говорящим мальчиком. Начало игры обозначалось листком бумаги и карандашом. Окончание – рисунком. Правила – карточкой с двумя изображениями, одно из которых подчеркнуто, а другое перечеркнуто двумя красными линиями накрест. Выбор следующего водящего – коробка с карандашами.

Далее воспитатели предлагали образец творческого придумывания подвижной игры.

Детям предлагалось не только сочинить игру, но и изготовить к ней атрибуты: нарисовать маску, сделать ориентиры и т. д.

После нескольких занятий воспитатели подвели детей к созданию своих авторских подвижных игр по мотивам любимых литературных произведений, мультфильмов.

При создании детьми творческих игр воспитатели активно применяют социоигровую технологию, в ходе которой дети придумывают свои игры небольшими подгруппами - малыми группами. Так воспитанниками были придуманы подвижные игры «Красная Шапочка», «Ледяные фигуры», «Мышки в норках», «Пингвины».

Для родителей был проведен семинар-практикум «Творческие подвижные игры в развитии творческого воображения старших дошкольников». Оказалось, что придумывать собственные игры, интересно и родителям. Презентация игр прошла на вечере творческих подвижных игр, в ходе которого родители отметили, что создание собственных подвижных игр является замечательной формой семейного досуга и предложили провести проект «Подвижные игры нашего детства».

Воспитателями групп оформлена книга «Наши подвижные игры», пополняется картотека творческих подвижных игр в соответствии с темами комплексно-тематического планирования.

В дальнейшем мы планируем провести фестиваль подвижных игр с участием ближайшего социума.

Проведенная работа способствовала не только развитию инициативы и творчества всех участников образовательного процесса, но и позволила максимально разнообразить формы двигательной деятельности, наполнить атмосферу совместной деятельности и прогулки яркими впечатлениями.

Список литературы:

1. Калинковская С.Б. Использование творческих подвижных игр как здоровьесберегающего фактора в педагогическом процессе дошкольных образовательных учреждений//Сборники конференций НИЦ Социосфера – 2011. - № 8. – 37-48.
2. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. – М.: Академия, 2000.
3. Шмоница В. Творческие подвижные игры//Дошкольное воспитание. – 1995. - № 8. –с. 23-27.

Реализация региональной программы «Этнокультурное воспитание дошкольников»

Кравцова Фатима Хасанбиевна

ИПК и ПП КБГУ им. Х.М.
Бербекова, г. Нальчик

Ключевые слова:

этнокультурное воспитание, развитие межнациональных отношений, социально-образовательная среда на этнокультурной основе

Аннотация. Целью статьи является раскрытие роли этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста в развитии позитивных межнациональных отношений. В данном аспекте определяется актуальность создания региональной программы этнокультурного воспитания дошкольников. Создание социально-образовательной среды на этнокультурной основе рассматривается как фактор развития позитивных межнациональных отношений.

Этнокультурное воспитание – это процесс, в котором цели, задачи, содержание, технологии воспитания ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального Российского государства.

Воспитание дошкольников на этнокультурной основе, несомненно, будет выполнять стабилизационную миссию в развитии будущего России. Стабильность России во многом связано с благополучием на межнациональном поприще. Последние десятилетия, особенно после распада страны, в обществе наблюдается обострение в межнациональных отношениях. Россия является многонациональным государством. Именно поэтому необходимо использовать многонациональность и многоконфессиональность как ценностные особенности России.

В Кабардино-Балкарской Республике (КБР) проживает три титульные нации: кабардинцы, балкарцы и русские. В республике чтят национальные традиции всех представителей народов, которые здесь проживают.

В связи с таким положением особо актуальным является изучение факторов и условий, влияющих на те стороны ценностного развития личности, которые определяют механизмы позитивных межнациональных отношений. Именно этнокультурное воспитание детей в поликультурном пространстве нами рассматривается как базовые условия формирования позитивных межнациональных отношений.

Таким образом, недостаточная теоретическая и методическая разработанность актуальной и важной проблемы влияния этнокультурного воспитания на нравственные межличностные и межнациональные отношения и обусловило реализацию региональной программы «Этнокультурное воспитание дошкольников», которое рассматривается как фактор развития позитивных межнациональных отношений. Программа рассчитана на реализацию в период с 2015 по 2017 годы. В апробации Программы участвуют 36 образовательных организаций КБР.

Целью программы является создание социально-образовательной среды на этнокультурной основе для детей дошкольного возраста.

Результатом создания такой среды должны быть позитивные межнациональные взаимоотношения детей дошкольного возраста. В данную среду входят такие аспекты, как:

- 1) образовательная этнокультурная среда в дошкольной образовательной организации (ДОО);
- 2) использование этнокультурных ценностей семейного воспитания;

3) местное сообщество как социально-образовательная среда.

Взаимодействие всех трех базовых структур социально-образовательной среды на этнокультурной основе определяет прогрессивное развитие нравственных межнациональных отношений детей.

В представленной образовательной среде активно взаимодействуют родители и педагоги, как внутренние условия, а также используется внешняя социальная среда в лице местного сообщества (бизнеса, общественных организаций, музеев и др.). Целью такого взаимодействия является использование имеющегося в доступе материальных и духовных ценностей этнокультуры народов КБР.

Задачи реализации программы.

- 1.1. Создать условия для приобщения детей, педагогов, родителей и местного сообщества к основным этнокультурным ценностям народов, проживающих в КБР и России в целом.
- 1.2. Создать образовательные условия для успешного овладения детьми навыками межнационального общения на этнокультурной основе.
- 1.3. Создать единую этнокультурную образовательную среду для дошкольников с приобщением педагогов, родителей и местного сообщества – носителей ценностей отечественной культуры.

Дошкольное образование выполняет многогранную функцию в данном направлении деятельности.

Новый образовательный стандарт дошкольного образования предполагает иной подход к формированию личности ребенка, так как планируемые результаты выражаются не только в сумме знаний, а в получении метапредметных и личностных результатов. В вариативной части реализации ФГОС, в которой отводится до 40 % реализации образовательной программы участников образовательных отношений [1], нами реализуется программа создания социально-активной образовательной среды на основе этнокультуры народов КБР.

Развитие детей дошкольного возраста по ФГОС осуществляется по пяти образовательным областям: физической, познавательной, речевой, художественно-эстетической и социально-коммуникативной [1]. При планировании образовательного процесса в ДОО программа этнокультуры реализуется посредством основных направлений развития дошкольников. Так, например, в программу физического развития включаются народные игры, упражнения. В программу художественно-эстетического развития – духовно-нравственные ценности русского, кабардинского, балкарского и других народов России. Создается этнокультурная образовательная среда: художественные студии, театральная деятельность, дизайн, концерты, народные праздники, семейные праздники, выставки, научно-исследовательская деятельность и др.

На основе принципов многофункциональности традиционной культуры и синкретичности народно-художественного творчества прививается любовь и уважение друг к другу как представителей определенной нации.

Еще один существенный признак содержательных изменений в дошкольном образовании – актуализация взаимодействия педагогов и родителей как участников образовательных отношений. Используя данные направления образовательной деятельности в работе с дошкольниками, практически во всех дошкольных образовательных организациях Кабардино-Балкарской Республики созданы педагогические условия для этнокультурного воспитания детей. Становление личности человека зависит от особенностей семейного воспитания. Используются особенности семейного воспитания, основанные на национальных традициях. Именно в семье, как известно, закладываются самые важные ценностные ориентиры, которые будут путеводителем в жизни и деятельности.

Особенности семейного воспитания, основанные на национальных традициях, мы рассматриваем, как базовый фактор нравственных чувств и гуманных отношений к «другому» и

к окружающей действительности.

Результатом такого социального взаимодействия участников образовательных отношений является реализация различных социальных проектов на этнокультурной основе. В разработке и реализации социальных проектов, основанных на этнокультурной основе, участвуют педагоги, дети, родители и местное сообщество.

Периодически проводятся исследования результатов работы ДОО с использованием таких методов, как наблюдение, опрос родителей, тестирование, социометрические измерения всех участников системной работы.

Критерии оценки: моральные представления и суждения, моральное поведение, межличностные отношения, количество совместно проведенных мероприятий по направлению работы, количество межличностных конфликтов у детей и даже взрослых, потенциальная потребность к совместной деятельности, владение знаниями об исторических и культурных традициях народов КБР и России, освоение воспитанниками, воспитателями и родителями основ этнокультурных категорий и ценностей.

Базовый ожидаемый результат реализации регионального проекта – позитивные межнациональные взаимоотношения детей. Хотя результаты программы повлияют, несомненно, на всех участников этого процесса, что в принципе, представляет все сообщество региона.

Таким образом, этнокультурное воспитание ребенка в поликультурной среде является ценностью, которую необходимо использовать в развитии позитивных межнациональных отношений.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»).

Игровые приёмы в профилактике дисграфии у детей старшего дошкольного возраста

Кривомлина Ольга Владимировна

МАДОУ МО г. Краснодар
"Детский сад № 221"

Ключевые слова:

Профилактика, дисграфия, игра, компетенции, речь.

Аннотация.

На сегодняшний день возросли требования к детям, поступающим в первый класс, следовательно, новая модель выпускника детского сада предполагает изменение характера и содержания педагогического взаимодействия с ребенком. Если раньше на первый план выходила задача воспитания стандартного члена коллектива с определенным набором знаний, умений и навыков. То сейчас, стоит необходимость формирования компетентной, социально-адаптированной личности, способной ориентироваться в информационном пространстве, отстаивать свою точку зрения, продуктивно и конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Введение.

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи (дисграфии и дислексии) у детей в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С каждым годом в начальных классах школ увеличивается количество детей с различными видами дисграфии.

Основная задача логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и предупредить нарушения письма и чтения, а при невозможности пропедевтической работы своевременно устранить специфические ошибки с целью недопущения их перехода на дальнейшее обучение. Проблема дисграфии очень обширная и разносторонняя, поэтому мы сузили круг вопросов. Решили сосредоточиться на уточнении пространственного восприятия и ориентировки в своём теле. Развитие и уточнение пространственно - временных представлений важный этап овладения навыками письма. Последовательность во времени звуков и слогов, составляющих слово, а также временная последовательность слов, составляющих фразу, в письме находит отражение в соответствующей пространственной последовательности букв, слогов, слов, располагающихся на строках тетради при записи. Упражнения в определении последовательности в пространстве и времени создают основу для развития звуко-слогового и морфемного анализа слов.

Исходным в работе по развитию пространственных ориентировок является осознание детьми схемы собственного тела, определений в пространстве, ориентировка в окружающем «малом» пространстве. Работа над данной проблемой, началась с изучения литературы. Интересной и важной информации накопилось очень много, и мы попытались объединить опыт и практические задания в единый формат.

Нами разработано пособие, предназначенное для работы с детьми старшего дошкольного возраста. В комплект входят методические рекомендации с конспектами фронтальных коррекционных занятий и индивидуальных рабочих тетрадей. Данные пособия представляют собой систематизированный автором практический материал и составлены с учетом методических требований. Пособие поможет вести коррекционную работу целенаправленно и планомерно, так как в них отражен системный подход, который определяет содержание коррекционной работы.

Программа имеет следующие цели и задачи:

Цель:

- профилактика дисграфии у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

- формирование правильного пространственного восприятия у дошкольников;
- развитие пространственных ориентировок; осознание детьми схемы собственного тела; определений в пространстве; ориентировка в окружающем «малом» пространстве;
- обогащение зрительных представлений, развитие зрительно-двигательной координации;
- стимуляция познавательной активности, развитие неречевых процессов.

Представленное перспективное планирование и конспекты занятий могут быть рекомендованы для работы с детьми старшего дошкольного возраста независимо от программы, по которой работает логопед.

Описание программы.

Профилактика нарушений письменной речи должна начинаться с дошкольного возраста.

К мерам ранней профилактики дисграфии относится целенаправленное развитие у ребенка тех психических функций, достаточная сформированность которых необходима для нормального овладения процессом письма (внимание, память, мышление, гнозис, праксис).

Работа ведётся по следующим направлениям профилактики дисграфии:

- *Развитие фонематического восприятия.* Узнавание неречевых звуков, звуков речи. Различение высоты, силы, тембра голоса на материале звуков, слов и фраз. Различение слов, близких по звучанию. Дифференциация фонем и слогов. Развитие навыков элементарного звукового анализа.
- *Работа над звукопроизношением.* Прежде всего, необходимо устранить все недостатки в произношении фонем (искажение, замена, отсутствие звука).
- *Развитие навыков звукового анализа и синтеза.* Выделение из предложения слов, из слов-слогов, из слогов-звуков. Различение между собой любых звуков речи как гласных, так и согласных. Согласные: звонкие и глухие, твёрдые и мягкие. Выделение любых звуков из состава слова. Умение объединять звуки в слоги, слоги - в слова. Умение определять последовательность звуков в слове и количество слогов. Обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им. Обучение детей разным способам словообразования с помощью различных приставок. Другой вид работы — подбор однокоренных слов. Большая работа проводится по активизации словарного запаса.
- *Развитие грамматических навыков.* Основными задачами этого этапа являются работа над пониманием и употреблением предлогов, составление предложений по картинкам, сериям картинок, распространение и сокращение предложений.
- *Развитие связной речи.* Ведётся работа по обучению составлению описательных рассказов и совершенствованию навыков пересказа небольших текстов.

Соблюдаются этапы работы по профилактике дисграфии:

- I этап – восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи.
- II этап – восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой.
- III этап – восполнение пробелов в формировании связанной речи.

Конспекты фронтальных логопедических занятий базируются на современных в логопедии **требованиях**, которые распространяются на все виды фронтальных (групповых) и подгрупповых занятий:

- тема и цель занятия пронизывают все этапы работы

- максимальное насыщение занятий лексическим и

грамматическим материалом

- на занятиях сочетаются учебные и игровые методы работы
- проводится систематическая работа по развитию памяти, мышления, внимания, восприятия

Параллельно ведется работа по обогащению словаря и развитию грамматического строя речи; развитию связной речи.

Курс рассчитан на десять занятий, но логопед может, сохраняя последовательность, увеличить либо, наоборот, уменьшить курс коррекционного обучения в зависимости от уровня развития детей и степени нарушений пространственного восприятия.

Для диагностики конструктивного праксиса и пространственного восприятия использовались кубики Кооса, разрезные картинки, инструкции для дифференциации пространственных понятий и ориентировки в собственном теле, теле напротив сидящего, пальчиковый тест Гольдштейна – Шифера.

Результаты.

К концу курса дети умеют:

- свободно ориентироваться в собственном теле, теле напротив сидящего,
- легко ориентироваться в пространстве,
- легко собирать разрезные картинки,
- уметь определять последовательность предметного ряда, последовательность числового ряда, графическое обозначение-направление.

Результатом можно также считать предпосылки для развития позиционного анализа звуков в составе слова. Уточнение временных представлений детей предполагает уточнение и активизацию соответствующего словарного запаса. А также пропедевтики усвоения времен глагола.

Заключение и выводы

Эффективность разработанных планов, организованной системы работы подтвердилась полученными результатами.

Опыт работы представляет интерес не только для учителей-логопедов дошкольных образовательных учреждений, но и для воспитателей (групп общеразвивающей и компенсирующей направленности), а также для узких специалистов: педагогов-психологов, учителей-дефектологов. Использование на практике предложенной системы работы позволяет наиболее эффективно организовать профилактическую работу и коррекционно-развивающий процесс с детьми, имеющими нарушения в речевом развитии.

Список литературы:

1. *Борякова Н.Ю.* Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития. – М., 2003.
2. *Мазанова Е.В.* Логопедия. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа синтеза. Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в речевом развитии. Тетрадь № 1/ Е.В. Мазанова, М., 2004.

3. Рычкова Н.А. Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция произвольных движений у детей. – М.: ГНОМ и Д, 2002.

Мультимедийные технологии в современном дошкольном образовании

Кротова Татьяна Викторовна,
Дмитриев Юрий Александрович,
Калинина Татьяна Валерьевна

ФГБОУ ВО Московский
педагогический государственный
университет, г.Москва

Ключевые слова:

мультимедийные технологии, мультимедийные презентации, дошкольное образование

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы применения мультимедийных технологий, в частности, мультимедийной презентации в системе дошкольного образования, преимущества и сложности связанные с этим процессом.

Включение информационных технологий в систему образования любого уровня на сегодняшний день является одной из наиболее устойчивых тенденций развития мирового образовательного процесса. Из всех информационных каналов зрительный и слуховой являются самыми мощными. В связи с этим их использование в области образования посредством мультимедиа наиболее разработано. Мультимедийные технологии позволяют сделать обучение более эффективным, поскольку их применение помогает вовлечь в процесс восприятия информации большинство чувственных анализаторов обучаемого.

В условиях современного развивающегося информационного общества объективной необходимостью становится все более раннее овладение детьми компьютером, начиная со старшего дошкольного возраста. Сегодня в дошкольных образовательных организациях все более широко и успешно используются мультимедийные технологии. Они значительно обогащают процесс обучения, позволяют сделать его более мотивированным, эффективным. Информационные технологии позволяют наиболее полно и успешно реализовать развитие познавательных способностей ребенка, обеспечивают формирование устойчивого интереса к новой информации. Они могут стать исключительно эффективными мотивирующими факторами познавательной деятельности детей, так как им нравится осваивать и использовать такие информационные инструменты и средства, которые помогают решать интересные творческие задачи и предоставляют невиданные ранее возможности для обучения. При этом существенно возрастает интерес детей к образовательной деятельности, повышается уровень их познавательных возможностей, более эффективно развиваются способности дошкольников.

Использование новых разнообразных и непривычных приёмов объяснения и закрепления, тем более в игровой форме, повышает непроизвольное внимание детей в процессе познания, помогает активизировать их произвольное внимание, содействует развитию всех психических процессов детей [2]. Информационные технологии обеспечивают личностно-ориентированный подход и позволяют увеличить объём предлагаемого для ознакомления материала, делают возможным для каждого обучаемого сделать выбор уровня сложности и темпа усвоения информации в соответствии с индивидуальными особенностями. Кроме того, для детей дошкольного возраста программный материал должен многократно повторяться, следовательно, большое значение имеет многообразие форм работы с уже освоенным.

Использование мультимедийных технологий нацелено на эффективное освоение детьми дошкольного возраста такой важной образовательной области, как познание, являющейся одной из важнейших среди приоритетных образовательных областей, определенных ФГОС ДОО [1].

Широкое применение мультимедиа средств в дошкольном образовании содействует успешному процессу подготовки детей к школьному обучению. Первоначальные основы информационной

культуры старших дошкольников выполняют пропедевтическую роль для дальнейшего преемственного развития информационной культуры младших школьников в процессе освоения такой важной образовательной области, как математика и информатика (ФГОС НОО).

Все перечисленные преимущества использования ИКТ в образовании дошкольников, как нельзя лучше соответствуют целям, предложенным в ФГОС ДОО[1].

Наиболее доступной и часто применяемой в системе дошкольного образования является мультимедийная презентация. Педагоги ДОО и родители детей неоднозначно оценивают эффективность использование мультимедийных средств в образовании дошкольников. Для нас было важно определить отношение и некоторые аспекты применения мультимедийных презентаций педагогами ДО, а также раскрыть положительные стороны применения мультимедийных презентаций для обучения дошкольников и выявить возможные причины отказа от использования этого увлекательного и актуального средства.

Проведенное изучение мнения 127 родителей воспитанников и 86 педагогов дошкольных образовательных организаций показало, что со стороны педагогов, в отличие от родителей наблюдается общая тенденция негативного отношения к компьютеризации дошкольного образования и применению компьютерных технологий в образовательном процессе дошкольного учреждения. Родители же в достаточной мере положительно относятся к компьютеризации дошкольного образования и применению компьютерных технологий в образовательном процессе дошкольной организации.

В непосредственной работе с детьми педагоги не часто применяют мультимедийные презентации, в основном используя их, а также Интернет-ресурсы опосредованно для поиска информации, подготовки к различным видам деятельности и т.д.

Достоинства мультимедийных презентаций педагоги видят в представлении знаний в определенном контексте, повышении мотивации к обучению, в качестве недостатков называются факторы, неблагоприятно влияющие на физическое и психическое состояние ребенка. Сходная точка зрения высказывается и родителями.

Большинство родителей не организуют деятельность детей за компьютером и не применяют мультимедийные презентации в семейном воспитании. Хотя 15 родителей из 127 создают мультимедийные презентации для детей на различную тематику.

К сожалению, опрос родителей показал, что наблюдается общая тенденция более длительного пребывания ребенка за компьютером, причем дети, в основном, играют в компьютерные игры и смотрят мультфильмы. Содержание игр и мультфильмов строго родителями как правило не контролируется.

Включение мультимедийных технологий в образовательный процесс старшей и подготовительной к школе групп показало, что при помощи мультимедиа дети лучше видят конечный результат выполняемого ими задания, заинтересованы в более быстром и правильном его исполнении, становятся более аккуратными и усидчивыми, что обеспечивает повышенный интерес к образовательной деятельности. Хорошо известно, что ярко и необычно представленный материал, вызывающий личную заинтересованность у детей – легче и лучше усваивается. Личностная значимость усваиваемых знаний обеспечивается интерактивными ресурсами мультимедийных презентаций. Особенно учитывая, что в мультимедийной презентации предполагается использование интерактивных ресурсов. В систему слайдов мультимедийной презентации можно включить и детские рисунки, фотографии, семейное видео, фрагмент мультфильма и т.д. К поиску необходимого материала можно подключить детей и родителей, что способствует сотрудничеству и установлению взаимосвязи с педагогом. Так же расширяется тематика общения детей друг с другом и со взрослыми.

Однако в некоторых случаях использование традиционных средств является более эффективным, например, в лепке, так как дети могут передать форму предмета более точно за счет того, что они могут не только видеть, но и ощутить форму предмета, что было доказано на практике.

Вне образовательной деятельности мультимедийные презентации помогают закрепить и систематизировать знания детей; они также могут успешно применяться для развития психических способностей, необходимых для интеллектуальной деятельности, таких как восприятия, внимания, памяти, мышления; при построении индивидуальных образовательных траекторий детей выходящих за рамки нормативности – опережающих или, наоборот, отстающих от сверстников в интеллектуальном развитии.

Также в ходе нашего исследования мы выявили, что применение мультимедийных презентаций позволяет интегрировать содержание образовательных областей, формируют интегративные качества дошкольников, дает возможность детям применять усвоенные знания для решения познавательных творческих задач. А самое главное, материал, представленный в виде мультимедийной презентации, вызывает у детей очень яркие эмоции, предоставляет возможность интерактивного взаимодействия с новыми информационными технологиями, и, следовательно, становится более близким, интересен и доступным для детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" вступил в силу с 1 января 2014 г.
2. Максютова Г. Ю., 2012. Информационные технологии в иноязычном образовании успешного дошкольника [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. - Пермь: Меркурий, 2012. — С. 60-62.

Формирование межличностных отношений дошкольников в сюжетно-ролевой игре

Кузнецова Елена Витальевна

МБДОУ "Детский сад №231" г.о.
Самара

Ключевые слова:

межличностные отношения; сюжетно-ролевая игра.

Аннотация: Целью статьи является разработать проблему формирования межличностных отношений дошкольников в сюжетно-ролевой игре.

Дошкольное детство - короткий, но важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни. У ребенка формируется отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер. Огромное значение в развитии ребенка принадлежит игре. Игра является важнейшим видом детской деятельности.

Сюжетно-ролевые игры оказывают большое влияние на межличностные отношения между детьми. Правила, обязательные при проведении игры, воспитывают у детей умение контролировать свое поведение, ограничивать свою импульсивность, способствуют тем самым формированию характера. Во время совместной игры со сверстниками дети учатся общению, умению учитывать желания и действия других, отстаивать свое мнение, умению настоять на своем, а также совместно строить и реализовывать планы. Исполняя различные роли, ребенок начинает охватывать все стороны различных видов деятельности, что, в свою очередь, помогает развивать мыслительную способность человека, воспринимать чужую точку зрения. В сюжетно-ролевой игре дети вступают в реальные организационные отношения. В то же время между ними устанавливаются сложные ролевые отношения.

В связи с внедрением ФГОС в образовательный процесс ДОУ изменились формы, методы организации воспитательно-образовательной деятельности.

Согласно ФГОС должны быть обеспечены следующие психолого-педагогические условия:

- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;
- возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения.

Игра – это подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в обществе сверстников. Сущность игры как ведущего вида деятельности заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности. Поэтому актуальной является проблема использования игры в целях всестороннего развития ребенка, формирования его положительных личностных качеств, нравственности и социализации как члена общества.

Проблемы межличностных отношений в дошкольной игре оказались в центре внимания с первых лет развития дошкольного воспитания. Педагоги и психологи отмечали огромное значение игры в дошкольном возрасте.

Сюжетно-ролевая игра в своей развитой форме носит коллективный характер. Это не означает, что дети не могут играть в одиночку, но наличие детского общества — это наиболее благоприятное условие для развития сюжетно-ролевых игр. Это самая привлекательная деятельность для детей дошкольного возраста. Она всегда увлекает детей возможностью «прожить» хотя бы несколько минут интересно, активно, по-взрослому. Игра дает возможность

применять уже имеющиеся знания в новых обстоятельствах, и дети учатся решать возникающие проблемы не только с помощью игрушек, но и путем логических находок и рассуждений.

Специфика игровой деятельности такова, что в ней все "понарошку" - и действия, и пространство, и роли. Ребенку достаточно провести черту, чтобы обозначить: "Здесь будет детский сад, а здесь, где я стою, - твой дом". Открыть дверной замок с помощью воображаемого ключа или палочки, которая его заменяет, налить чай в чашку из кулачка, ребенку ничего не стоит.

В реальной жизни все эти простые, на наш взгляд, действия ребенок не всегда может выполнить сам, без помощи взрослого. А игра не требует от него в этом плане особых умений, так как не связана с получением определенного практического результата.

В основе метода руководства сюжетно-ролевой игрой лежат принципы

- Воспитатель должен играть вместе с детьми;
- На каждом возрастном этапе игра разворачивается особым образом, так, чтобы детьми «открывался» и усваивался новый, более сложный способ построения игры;
- на каждом возрастном этапе при формировании игровых умений необходимо ориентировать детей, как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам.

Также необходимо применять комплексный метод руководства игрой, который заключается в оказании педагогической поддержки сюжетных игр и обеспечении педагогических условий развития игры.

В сюжетно-ролевой игре происходит социализация, всестороннее развитие ребенка, формируется личность в целом. Ребенок как личность развивается в реальных взаимоотношениях, которые складываются у него со сверстниками в ролевой игре под влиянием принятой на себя роли.

Сюжетно-ролевая игра в её типичной форме – это свободный вид совместной деятельности детей. Дети объединяются между собой по собственной инициативе, сами определяют сюжет игры, берут на себя соответствующие роли, распределяют игровой материал, намечают и развивают содержание игры, выполняя те или иные игровые действия. Важно, что сюжет и содержание игры они берут из окружающей жизни, отражают те её моменты, которые привлекли их внимание, вызвали интерес, произвели особое впечатление. Конечно, всё это возможно лишь при условии, что дошкольники в достаточной мере с помощью педагога овладели игровой деятельностью.

Тем самым, игра занимает особое положение в педагогическом процессе и имеет большое преимущество перед другими видами детской деятельности.

Стремление дошкольника стать взрослым и взросление заключается в подчинении своих действий принятым в обществе нормам и правилам поведения взрослых людей. Именно в дошкольном возрасте происходит формирование системы взаимоотношений между детьми и взрослыми, усложняются виды детской деятельности, формируется совместная деятельность детей. Поскольку ведущим видом деятельности дошкольника является игра, то сюжетно-ролевая игра становится главной в формировании социально-коммуникативных навыков у ребенка. Благодаря игре малыши моделируют поведение и взаимоотношения взрослых людей. При этом на первом плане у детей — отношения между людьми и смысл их труда. Выполняя определенные роли в игре, мальчики и девочки учатся действовать, подчиняя свое поведение нравственным нормам. Например, дети часто играют в больницу. Они берут на себя роли больного и врача. Причем роль врача всегда более конкурентная, поскольку она несет функцию выздоровления и помощи. Игра в больницу закрепляет отношения взаимного уважения доктора и пациента, выполнения его рекомендаций и назначений. Обычно дети наследуют модель поведения врачей, которых они посещали в поликлинике либо своих участковых педиатров.

Если понаблюдать за детьми в сюжетно-ролевой игре "Семья" или, как говорят дети, "в папу и

маму", то можно узнать, какая атмосфера царит в семье детей. При этом в детской игре может проявляться и моральный климат, взаимоотношения между родителями. Копирование ребенком стандартов поведения родителей говорит о том, что именно они формируют у ребенка образец отношений в семье. Они должны помнить об этом каждую минуту.

Детство без игры и вне игры ненормально. Лишение ребенка игровой практики - это лишение его главного источника развития. Игра — это единственная центральная деятельность ребенка, имеющая место во все времена и у всех народов. В ней дети знакомятся с такими сторонами действительности, как действия и взаимоотношения взрослых.

Современное общество требует инициативных молодых людей, способных найти «себя» и своё место в жизни, восстановить русскую духовную культуру, нравственно стойких, социально адаптированных, способных к саморазвитию и непрерывному самосовершенствованию.

Список литературы:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г.

Научно-методическое сопровождение образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации

Кузь Наталья Александровна

ФГБОУ ВПО "Новосибирский
государственный педагогический
университет"

Ключевые слова:

научно-методическое сопровождение образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации, образовательный процесс ДОО, ФГОС ДО, стажировочная площадка, инновационная площадка

Аннотация. В статье представлен опыт МКДОУ №329 г.Новосибирска создания системы научно-методического сопровождения образовательной деятельности в контексте введения ФГОС ДО. Раскрываются цель, направления и функции научно-методической деятельности в системе работы дошкольной образовательной организации.

Введение. Педагогическая деятельность в системе дошкольного образования многогранна и трудоемка, в ней нет неизменных элементов. Все это требует постоянного поиска наиболее важного содержания, целесообразных форм, методов и средств организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, определения эффективных путей сотрудничества с семьями воспитанников. Многие исследователи методическую деятельность представляют как совокупность относительно самостоятельных умений с четко выраженной спецификой в структуре профессионально-педагогической деятельности. Одним из перспективных направлений совершенствования качества дошкольного образования – это организация научно-методической работы в ДОО.

Цель и концептуальные основы исследования.

Научно – методическая работа в дошкольной образовательной организации – это научное исследование, цель которого получение собственных, т.е. авторских выводов и результатов (разработок) в области работы с детьми раннего и дошкольного возраста, рост профессионального потенциала всех участников образовательного процесса. Теоретико-методологическую основу научно-методического сопровождения образовательной деятельности в ДОО г.Новосибирска в условиях введения ФГОС ДО составляют: - основные положения педагогики и психологии профессиональной деятельности (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, М.М. Левина, В.С. Леднев, Е.А. Климов, А.М. Новиков, В.Д. Шадриков, А.И. Щербаков и др.); - концепции проектирования содержания образования (В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, А.М. Новиков, М.Н. Скаткин, Ю.Г. Татур и др.); - идеи о становлении и развитии духовности и ценностно-смысловой сферы педагога (Е.И. Артамонова, А.Г. Асмолов, В.П. Бездухов, Б.С. Братусь, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.); - научные данные о проектировании и конструировании профессионально-ориентированных технологий обучения (М.В. Кларин, М.М. Левина, В.А. Сластенин, С.И. Смирнов и др.).

Содержание (материалы) научно-методического сопровождения образовательной деятельности в ДОО.

С момента введения в действие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования педагогический коллектив МКДОУ №329 г.Новосибирска приступил к анализу условий введения ФГОС ДО. Так первоначально, был получен статус пилотной площадки в по введению ФГОС ДО в муниципальных образовательных учреждениях города Новосибирска, реализующих образовательную программу дошкольного образования в 2014-2015 учебном году. Далее в 2015-2016 учебном году благодаря успешной деятельности был присвоен статус городской пилотной площадки по теме «Создание в ДОО предметно-развивающей среды, ориентированной на ребенка». За два учебных года в ДОО была проведена

многовекторная работа для того, чтобы определить оптимальные условия организации образовательного процесса в ДОО и ее научно-методического обеспечения. Цель инновационной деятельности в МКДОУ города Новосибирска «детский сад № 329 комбинированного вида» – улучшение способности педагогической системы (в первую очередь – педагогического коллектива) образовательной организации качественно достигать более высоких результатов образования через изменение условий (нормативно-методических, организационных, кадровых, финансово-экономических, информационных, материально-технических). Нам не представлялось возможным выделить какую-то одну часть из всех направлений работы по внедрению ФГОС ДО, так как они тесно взаимосвязаны и их развитие (совершенствование) взаимообусловлено, поэтому наш проект является широкомасштабным и охватывает все направления. Один из самых важных гарантов успешной инновационной педагогической деятельности - кадровое обеспечение. В ДОО были созданы условия для профессиональной творческой самореализации педагогов, педагогический коллектив был готов к переходу на новый инновационный уровень деятельности, и, что немаловажно для обеспечения результативности, педагоги позитивно воспринимали возможность участия в проектах различного уровня.

Инновационная деятельность не может быть бесконечной, жизненный цикл инновации, связанной с внедрением ФГОС ДО, по-нашему мнению, - три года. В проекте первый год – собственно инновационный, второй год – адаптационный, третий год – итогово-аналитический. И, как известно из нормативно-правовых документов, в 2016 году на территории РФ повсеместно будет внедрен ФГОС ДО. Главная цель научно – методической работы в МКДОУ №329 г.Новосибирска является повышение профессиональной компетентности и научно – методического уровня исследований и разработок педагогов; обеспечение целостного образовательного процесса научно – обоснованными методическими материалами (Программа развития ДОО, ООП ДО в соответствии с направленностью групп, авторские парциальные программы, методические разработки, дидактические материалы и т. д.). Высшими формами представления методического творчества в практике нашей организации являются его обобщение в различных публикациях, проведение открытых мероприятий, семинаров, мастер-классов для родителей и коллег.

Результаты.

В МКДОУ №329 действует целостная методическая служба – это система взаимосвязанных мер, направленных на развитие творческого потенциала педагогических работников, их профессионального мастерства, в конечном счете – на повышение качества образовательного процесса в ДОО. Основные направления методической службы ДОО: Педагогическое направление: оказание практической помощи педагогам в совершенствовании методического мастерства, повышение квалификации, консультативная помощь в научно – методическом плане (подготовка авторской парциальной программы, статьи, обобщающей опыт работы и т.д.). Управленческое направление: создание педагогического коллектива, способного к преобразованиям образовательного процесса в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Научное направление: организация исследовательской работы по апробации новых идей, концепций, авторских программ, программы развития образовательного учреждения и др. Рефлексивно-оценочное направление: анализ на диагностической основе педагогической деятельности, описание профессионального опыта, осмысление накопленного опыта, определение стратегии дальнейшего развития. Заключение. Таким образом, внедрение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования позволило выйти на уровень профессиональной деятельности - осознания необходимости научно-методического обеспечения образовательного процесса в ДОО.

Четкое понимание цели, направлений и содержания деятельности в системе работы дошкольной образовательной организации определило функции научно-методической работы: - аналитическая, связанная с анализом существующих программ, методических разработок, материалов, опыта коллег; - проектировочная, связанная с перспективным планированием и разработкой содержания образовательной деятельности для детей раннего и дошкольного возраста, проектированием развивающей предметно-пространственной среды; - конструктивная, включающая систему действий, связанных с планированием предстоящего

мероприятия (отбором, перераспределением информации в соответствии с возрастом детей, индивидуальными интересами, задачами образовательной деятельности и т.д.); - нормативная, способствующая выполнению Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, условий осуществления образовательного процесса в дошкольной образовательной организации; - исследовательская – поиск, адаптация, модификация, разработка новых форм, методов, приемов работы с детьми раннего и дошкольного возраста, их родителями (лицами их замещающими), коллегами; - мониторинговая – разработка средств педагогической диагностики согласно основным положениям ФГОС ДО; участие в системе мониторинга качества образовательной деятельности ДОО; - рефлексивная – самоконтроль и саморегуляция профессиональной деятельности, определение стратегии и разработка маршрута профессионального самообразования.

Список литературы:

1. *Асмолов А.Г.*, 2010. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. // «Проблемы современного образования». № 4, с. 4-18.
2. *Скоролупова О.Л.*, 2014. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: организация внедрения в ДОО// Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. №3. с.3-9.

Организация образовательной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими склонность к математике

Кулагина Ольга Евгеньевна,
Аксёнова Ольга Ивановна

МБДОУ детский сад №30
"Гвоздичка" г. Саров

Ключевые слова:

дошкольное воспитание, математика, детская одарённость, склонность к математике

Проблема детской одаренности является актуальной в современных условиях. Это связано, прежде всего, с запросом общества на индивидуальную неповторимую личность. Решающая роль в развитии детской одаренности принадлежит сфере образования. В настоящее время разработаны и введены в действие: Закон РФ "Об образовании" (от 29.12.2012г., №273-ФЗ), ФГОС ДО (от 17.10.2013г. №1155), которые нацелены на развитие и поддержку детской инициативы, создание условий для развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка.

Под "одаренностью" ребенка - дошкольника, понимается более высокая, чем у его сверстников, восприимчивость к обучению. В отечественной психологии этому вопросу уделяли внимание С.Л. Рубинштейн, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Венгер и др.

Исследователи-психологи утверждают, что гениальных детей единицы, однако, при этом -99% обладает нормальной одаренностью. Проблемам интеллектуальной одаренности придается особое значение, так как в школьном обучении именно интеллектуальное развитие ребенка является приоритетным. Для интеллектуального развития существенное значение имеет приобретение дошкольниками математических представлений. Из опыта работы отмечаем, что в группе всегда есть дети, которые проявляют интерес к математической деятельности. В связи с этим определили цель- оказать поддержку математически мотивированным детям в самораскрытии и развитии их способностей.

Для достижения цели поставили следующие задачи:

- выявление детей, имеющих склонность к математике;
- создание условий для оптимального развития детей с математическими способностями;
- установление тесного сотрудничества с родителями и вовлечение их в работу с детьми.

Выявление детей, имеющих склонность к математике, началось с наблюдения за воспитанниками во всех видах деятельности, это позволило получить первичную информацию о характере и направленности интересов, склонности детей. Однако в ходе наблюдения за детьми трудно избежать субъективных оценок, и можно упустить из виду скрытые, нереализованные задатки и способности. Поэтому совместно с педагогом-психологом было проведено анкетирование родителей и индивидуальное обследование детей при помощи методики Дж. Равена.

Полученная информация помогла наметить систему предстоящей работы с детьми по следующим направлениям:

- определение форм и методов образовательной работы;
- пополнение развивающей предметно-пространственной среды группы;
- взаимодействие с семьей.

В организации образовательного процесса мы используем принцип индивидуально-дифференцированного подхода. Детям, имеющим высокий уровень развития интеллектуальных способностей, предлагаем усложненные варианты заданий, используем задания повышенной сложности, такие как: зрительные диктанты, слуховые диктанты, логические ситуации

(требующие умозаключений, построенные на основе логических схем), задачи (на поиск недостающей фигуры, логические), игры с блоками Дьенеша, палочками Кюизенера.

В занятия по математике включаем различные методы активизации детей - моделирование (планы, модели времен года, месяцев, модель часов), игры с элементами ТРИЗ.

Перспективным и важным направлением в работе с детьми является развитие логического мышления, формирование приемов мыслительной деятельности, а также умений понимать и прослеживать причинно-следственные связи, выстраивать простейшие умозаключения, делать выводы. Для этого применяем различные виды занимательного материала:

- игры на моделирование плоских или объемных фигур;
- наглядные логические задачи;
- занимательные вопросы, задачи-шутки;
- задачи-головоломки.

Помимо НОД, дидактические и развивающие игры математического характера применяются в свободной игровой, совместной деятельности с детьми, в режимных моментах.

Положительное эмоциональное отношение вызывают мероприятия досугового характера ("Путешествие в страну Математики", "Торопись, да не ошибись" и др.). В их содержание включаем занимательные задачи, загадки, разгадывание лабиринтов.

Большое значение занимает организация дополнительного образования, которое реализуется через кружки-студии интеллектуальной направленности в образовательных учреждениях города и ДООУ. Кружковая работа способствует целостности образовательного процесса и дальнейшему развитию математических способностей. В рамках кружка "Заниматика" используются развивающие игры В.В. Воскобовича, Никитина, блоки Дьенеша, в которых заложен творческий потенциал, многовариативность игровых упражнений. Мы всегда готовы поддержать детскую инициативу, и изменить ход занятия в соответствии с ней. Дети имеют возможность самостоятельно выбирать интересующий их материал, создавать, придумывать интересные задачи. В качестве средств обучения воспитанников, преимущественно используем наглядные модели. Задания распределяем с учетом возможностей и интересов детей, в игровой привлекательной форме.

Одним из факторов развития одарённости является РППС. В группе организован уголок "Удивительная математика", где собраны дидактические игры, пособия. Особый интерес представляют игры: блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, математический планшет "Геокопт", кубики Никитина, а так же шашки, шахматы. В процессе игры дети, незаметно для себя, считают, складывают, решают разного рода логические задачи.

Важное значение в работе с одаренными детьми, имеет организация сотрудничества с их родителями. Наиболее эффективной формой считаем практикумы. Во время практических занятий родители научились использовать подручные материалы, организовывать дома с детьми математические игры.

Традиционно весной проводится "Математический КВН"- досуг, на котором дети, соревнуясь с родителями, демонстрируют свои математические достижения.

Родители заинтересованы и активны в развитии своих детей и с желанием выполняют предлагаемые математические упражнения, решают и составляют вместе с детьми ребусы и загадки, сочиняют математические сказки.

Подтверждением эффективности работы служит:

- ярко выраженная заинтересованность детей данным видом деятельности;
- самостоятельность при выполнении практических действий; у детей повысилась концентрация внимания, в проблемных ситуациях анализируют, сопоставляют, быстро находят правильное решение;
- участие детей в интеллектуальных конкурсах;

- посещение детьми студий и кружков дополнительного образования.

Таким образом, система работы с интеллектуально одаренными детьми, имеющими склонность к математике, помогает обеспечить своевременное выявление и успешное сопровождение этих детей.

Список литературы:

1. *Апресова А., Гордова Н., Сидорчук Т.* 2010. Окно в школьный мир. Программа и методическое обеспечение интеллектуально-речевой подготовки детей 5-7 лет к обучению в школе (Технология ТРИЗ). - М.: АРКТИ, с.232.
2. *Афонькина Ю.А., Белотелова Т.Э., Борисова О.Е.,* 2010. Как научить дошкольника правильно думать. -М.: АРКТИ, с.152.
3. *Бритвина Е.В.* Психолого-педагогическое сопровождение интеллектуально одаренных детей старшего дошкольного возраста. <http://nsportal.ru/detskii-sad/raznoe/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-intellektualno-odaryonnyh-detey/>
4. *Венгер Л.А.* 1989. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста.: Кн.для воспитателя дет.сада /Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Р.Н. Говоровва и др./под общ.ред. Л.А. Венгера. - М.: "Просвещение".
5. *Касабуцкий Н.Н.* 1991. Давайте поиграем: Математические игры для детей 5-6 лет: Кн.для воспитателей дет.сада и родителей/Н.Н. Касабуцкий, Г.Н.Скобелев, А.А.Столяр, Т.М. Чеботаревская: под общ.ред. А.А. Столяра.-М.: "Просвещение".
6. *Короткова Н.А.* 2008. Проблема дифференцированного подхода к образовательному процессу в детском саду//Ребенок в детском саду.-№5.-с.2-5.
7. *Короткова Н.А.* 2008. Пути гибкого проектирования образовательного процесса в детском саду//Ребенок в детском саду. - №6. - с.2-9.
8. *Короткова Н.А., Нежнов П.Г.* 2005. Возрастные нормативы и наблюдение за развитием дошкольников//Ребенок в детском саду. - №4. - с.7-16.

Социально-коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста в музыкально-игровой деятельности

Куприна Надежда Григорьевна

ФГБОУ ВПО «Уральский
государственный педагогический
университет»

Ключевые слова:

Музыкально-игровая деятельность, социально-коммуникативное развитие

В начале XXI века кризисы человека и общества приобрели глобальные масштабы. Мы живем во времена стрессов, связанных с социальными потрясениями, являемся очевидцами резких взлетов и еще более резких падений в судьбах наших современников. Средства массовой информации, кинофильмы, даже детские мультфильмы несут в себе достаточно большой заряд агрессии, атмосфера насыщена отрицательными, тревожными и раздражающими явлениями. Все это обрушивается на незащищенное эмоциональное поле ребенка. В этих условиях уже с раннего детства необходимо воспитывать черты, повышающие адаптационные возможности личности, ее нравственную устойчивость, способность преодолевать кризисы и разрешать различного рода конфликты, неизбежно присутствующие в нашей жизни. Обязательными составляющими здоровой и эффективной в социально-коммуникативном отношении личности выступают такие качества, как нравственное совершенствование, жизнь в соответствии с базовыми человеческими ценностями; высокая степень самостоятельности, инициативности, целеустремленности, ответственности за свою деятельность и поведение; активность в социальных контактах, способность к эмпатии и пониманию других людей; креативность, помогающая гибко, творчески разрешать проблемные жизненные ситуации; оптимистическое мировосприятие - позитивное самоощущение и открытое, гармоничное отношение к окружающему миру в целом. Фундамент этих качеств закладывается в период дошкольного детства, что отражено и закреплено в современных Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования. Потенциал музыкально-игровой деятельности в социально-коммуникативном развитии ребенка остро востребован в современной педагогике детства. Это обусловлено особенностями психики ребенка - необходимостью чувственно-образного переживания явлений действительности для их полноценного освоения. Музыка, непосредственно обращенная к чувственной сфере, тесно связанная с моторно-мышечными и интонационно-речевыми ощущениями, обладает среди других искусств особыми возможностями эмоционального, психологического, социального воздействия на ребенка. «В музыкальной игре дети «входят в роль» образов и персонажей музыки, передают в различных действиях связанные с этой ролью эмоции, настроения, чувства, несложный игровой сюжет. В зависимости от того, какие средства задействованы в этих играх, они могут получать уточняющие и конкретизирующие обозначения: игры-пластические импровизации, игры-музыкальные диалоги, игры в рисование музыки, интонационно-ритмические и интонационно-речевые игры, игры со звуками и т.д. Важно, что в таких играх развиваются не только специфические музыкальные способности, но происходит и личностное развитие ребенка» [1]. Привлечение ресурсов музыкальной деятельности в целях социально-коммуникативного развития детей - перспективное направление современного дошкольного образования. На базе кафедры эстетического воспитания ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» разработана методика социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста в музыкально-игровой деятельности, апробация которой прошла в ряде детских образовательных организаций г. Екатеринбурга (в процессе прохождения педагогической практики студентами). Основу занятий составляет коллективное музицирование, коммуникативные музыкальные игры детей. На первом этапе музыкально-игровая деятельность связана с задачей развития позитивного самоощущения у детей. Это обусловлено логикой возрастных особенностей дошкольников (обучение ребенка чему-либо должно происходить в ситуации эмоциональной комфортности). Игровые задания распределяются по трем блокам: - игры на развитие эмоциональной комфортности через движение и интонирование; - коммуникативные игры, развивающие доброжелательные отношения с окружающими; - игры на формирование уверенности и

положительной самооценки (игры в имена, интонационно-ритмические диалоги). Итогом первого этапа является участие детей в музыкальном празднике, сценарий которого составлен из элементов, уже освоенных детьми на занятиях, но подчиненных развитию новой сюжетной линии, что открывает детям возможность с уверенностью продемонстрировать приобретенные умения. На втором этапе акцент сделан на формировании волевых качеств у детей. Старший дошкольный возраст сензитивен для формирования волевого поведения. Сформированные произвольные процессы – необходимый фундамент полноценного развития ребенка, основа его готовности к школе. В играх со сменой ведущих, где каждый ребенок по очереди оказывается в роли солиста, происходит отработка всех этапов волевого действия (возникновение, осознание, борьба мотивов, принятие решения, выполнение игровой роли, связанной с сольным выступлением). В процессе сольного выступления ребенок учится преодолевать смущение, оказавшись в центре внимания, преобразовывать непроизвольные психические процессы в произвольные, контролировать свои эмоции, вырабатывает навыки волевых действий. Второй этап завершается праздничным концертом, включающим танцы, песни, несложные пьесы на детских музыкальных инструментах с поочередным солированием детей. На третьем этапе в работе с детьми преобладают задания, в которых необходимо найти оригинальное и индивидуальное творческое решение. Задача творческого развития может быть осуществлена только тогда, когда у ребенка уже имеется опыт музыкально-игровой деятельности. С этой точки зрения, игры предыдущих этапов становятся основой для творческих решений ребенка в новых игровых ситуациях. Итог третьего этапа – музыкальный праздник, в сценарий которого включены фрагменты музыкально-игровых импровизаций детей. Для того, чтобы выполнить творческое задание на публике (даже несложное, в форме игры), ребенку необходимы не только исполнительские навыки, но и такие качества, как позитивная самооценка, умение преодолевать смущение, добиваться нужного результата. Таким образом, задачи третьего этапа включают в себя и задачи двух предыдущих этапов. На четвертом этапе с помощью музыкально-игровой деятельности реализуется задача формирования основ нравственного поведения: развития эмпатии, сочувствия, уважения к другому человеку, чувства справедливости, ответственности за свои действия в отношении к окружающим, готовности к сотрудничеству. Данный этап является обобщающим по отношению ко всем предыдущим и предполагает переход количественных изменений в развитии ребенка в качественные. Позитивное самоощущение преобразуется в жизненную позицию – открытость к миру, доброжелательность и эмпатию в отношениях с окружающими. Волевые качества приводят к умению отстаивать свою позицию, к развитию нравственных чувств - справедливости, долга. Креативные проявления в играх в дальнейшем трансформируются в умение творчески относиться к жизненным ситуациям, рассматривать проблему с разных точек зрения, в способность личности к гармонизации ситуативных противоречий, возникающих в жизни. В соответствии с данными задачами игры четвертого этапа направлены на то, чтобы научить ребенка переносить игровые сюжеты в различные смысловые контексты, сопоставлять их с жизненными ситуациями. Итогом четвертого этапа является выступление детей на празднике, сценарий которого включает игровые проблемные ситуации, которые детям необходимо творчески раз-решить, проявив при этом усвоенные модели позитивного и ответственного поведения. Таким образом, музыкально-игровая деятельность выступает как средство становления социально-коммуникативных основ личности ребенка. Доступные музыкальные задания в игровой форме включают детей в межличностные отношения, развивая навыки гармоничного поведения, способствуют свободному творческому самовыражению, обогащают эмоционально-волевою сферу, формируют положительную самооценку, основанную на уверенности в своих силах и возможностях.

Список литературы:

1. Куприна Н.Г., 2014. Музыка в личностном развитии ребенка // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. № 4. 2014. ISSN № 1997-4558 <http://art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-4-2014.htm>

Особенности адаптации младших школьников к обучению из семей трудовых мигрантов

Куприянова Вера Николаевна

ГБОУ «Школа 2121», г. Москва,
Россия

Ключевые слова:

адаптация, аккультурация, младшие школьники, родители, трудовые мигранты

При поступлении в школу и переходе на последующие уровни образования, обучающиеся сталкиваются с новыми условиями образовательной среды и адаптируются к ней. Адаптация носит индивидуальный характер, обуславливается воздействием различных внешних и внутренних факторов и может носить как эффективный, так и дезадаптивный характер [5;7]. Феномен адаптации/дезадаптации выдвигает новые требования к научным исследованиям и разработке психолого-педагогических технологий, обеспечивающих эффективную адаптацию младших школьников к образовательной среде.

Анализ адаптационных процессов позволил ученым выделить такие понятия как социальная, школьная и личностная адаптация/дезадаптация, адаптивность, адаптационный потенциал. В последние годы проводятся исследования, связанные с изучением особенностей личностного адаптационного потенциала учащихся на различных образовательных уровнях [4; 8]. Немало работ посвящено изучению адаптации при переходе учащихся из средней школы в старшую, и из школы - в профессиональные образовательные учреждения. Однако, несмотря на повышенный интерес к изучению процессов адаптации учащихся, недостаточно исследованной остается сфера, затрагивающая адаптацию младших школьников.

В ранее опубликованных нами работах были подробно рассмотрены: уровни адаптации младших школьников (психофизиологический, психический, личностный; рефлексивный и целенаправленный); стратегии и механизмы адаптации; разработана технология комплексной диагностики и составления программы развития личностного адаптационного потенциала учащихся.

Целью настоящей работы является изучение особенностей адаптации первоклассников из семей трудовых мигрантов с разной стратегией аккультурации.

Выборка для исследования: группа "А" (условное название) - 25 учеников первого класса и их родители и группа "К" - контрольная группа, состоящая из 28 учеников. Исследование проведение в 2014-2015 г.г.

Для оценки уровня адаптационного потенциала применялась авторская методика. Для определения стратегий аккультурации (сепарация, ассимиляция, интеграция, маргинализация) применялась методика, разработанная Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко [6]. Полученные в результате опросов и тестирования данные подвергались математико-статистической обработке с использованием сравнительного и факторного анализа.

Рассмотрим результаты определения показателей общего адаптационного потенциала (ОАП, оценивался по 10-балльной шкале). Среднее значение ОАП в контрольной группе составляет 8.4 ± 0.8 баллов, а в основной группе ("А") - 4.6 ± 2.4 балла. Различия достоверные, но слабо выраженные. Следует отметить, что группы значительно различаются по диапазону различий в выраженности показателей ОАП. В контрольной группе диапазон узкий. Это означает, что у всех испытуемых данной группы высокий адаптационный потенциал. В основной группе ОАП ниже по сравнению с контрольной группой. Кроме того, между испытуемыми группы существуют значительные различия по степени выраженности данного показателя: от высокого, до низкого. Эти данные позволили выдвинуть предположение о том, что на формирование ОАП учеников могут оказывать влияние поведенческие стратегии родителей, как основных участников воспитательного процесса, формирующего личность.

Проведя опрос родителей с использованием методики определяющей стратегии аккультурации, получили следующие распределение участников по выраженности поведенческих стратегий: "ассимиляция" - 20%, "сепарация" - 25%, "интеграция" - 30%, "маргинализация" - 25%. Затем в каждой из этих групп были подсчитаны усредненные показатели ОАП учащихся и составили соответственно: 3.5 ± 1.1 , 3.8 ± 0.6 , 6.2 ± 0.7 , 2.6 ± 0.6 баллов.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что у трудовых мигрантов, ориентирующихся на аккультурационную стратегию "маргинализация", низкий адаптационный потенциал, и это отражается на формировании адаптационного потенциала их детей младшего школьного возраста. Адаптационный потенциал детей, родители которых ориентированы на стратегию "интеграции", самый высокий в группе и не отличается от средних показателей контрольной группы.

С точки зрения результатов аккультурационного процесса (социокультурной и психологической адаптации), к наиболее успешным стратегиям относят "интеграцию", а к наименее эффективным - "маргинализацию" [3]. Стратегия "сепарация" в основном способствует хорошей психологической адаптации, а стратегия "ассимиляция" может быть связана с успешной социальной адаптацией. Полученные в нашем исследовании данные подтверждают данную точку зрения. В исследовании получены и новые данные, свидетельствующие о том, что стратегии аккультурации родителей влияют на формирование адаптационного потенциала детей младшего школьного возраста.

Выявленные закономерности могут быть использованы при разработке программы содействия трудовым мигрантам, имеющих детей младшего школьного возраста в их социокультурной и личностной адаптации.

Список литературы:

1. *Куприянова В.Н.* 2014. Из опыта педагогического сопровождения адаптации учащихся начальной школы из семей мигрантов дальнего зарубежья // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире. Материалы 2-й Международной научно-практической конференции. Отв. редактор В.В. Константинов. Москва. С. 91-97.
2. *Куприянова В.Н.* 2013. Об индивидуальном подходе к обеспечению эффективной адаптации младших школьников к образовательному пространству // Социальная психология в образовательном пространстве. Научные материалы I Международной научно-практической конференции. М.: ГБОУ ВПО МГППУ. С. 64-66.
3. *Лебедева Н.М.* 2016. Этнопсихология. М.: Издательство Юрайт.
4. *Литвиненко Н.В.* 2013. Теоретические подходы к исследованию адаптации школьников к образовательной среде в критические периоды развития // Вестник ЮУрГУ. Серия "Психология". Том 6. № 1. С. 62-66.
5. *Почебут Л.Г., Мейжис И.А.* 2010. Социальная психология. СПб. Питер.
6. *Татарко А.Н., Лебедева Н.М.* 2011. Методы этнической и кросскультурной психологии. М.: Издательский дом высшей школы экономики.
7. *Ростовский В.П.* 1999. Адаптация и дезадаптация школьников. Уфа: Изд-во БИРО.
8. *Яковлева Е.П.* 2009. Проблемы социальной адаптации и дезадаптации личности в подростковом возрасте // Человек и образование. 1(18). С. 73-38.

Формирование и развитие экологического сознания личности дошкольника на основе концепции «О биологическом эффекте высотно-поясной структуры горных ландшафтов» члена-корреспондента РАН А.К. Темботова
Кярова Галина Анатольевна

ИЭГТ КБНЦ РАН г.Нальчик

Ключевые слова:

экологическое сознание, экологическое образование

Аннотация: Целью статьи является оценка эффективности программы, разработанной на основе концепции «О биологическом эффекте высотно-поясной структуры горных ландшафтов» члена-корреспондента РАН А.К. Темботова, используя для модельных площадок территории детских садов для формирования экологического сознания дошкольника.

В условиях усиления негативного антропогенного воздействия на растительный и животный мир Земли в каждом регионе решение этой проблемы имеет фундаментальное значение для сохранения живой природы. Поэтому очень важно для таких малых горных республик, как Кабардино-Балкария, где на относительно ограниченной территории наблюдается высокий уровень ландшафтного и биологического разнообразия, где существует неразрывная связь человека и природы.

Цель исследования: выявить и обосновать формирование и развитие экологического сознания личности дошкольника в дошкольных учреждениях с учетом регионального компонента Кабардино-Балкарской республики.

В МКОУ «Прогимназия №52» определены необходимые условия для организации инновационной деятельности относительно и экологического образования. В этом дошкольном учреждении функционирует экспериментальная площадка, созданная на базе Института экологии горных территорий им. А.К. Темботова КБНЦ РАН с 2010 года. Учебный план образовательных учреждений (в том числе МКОУ «Прогимназия №52») состоит из базисной и вариативной частей: базисная часть обеспечивает реализацию государственных образовательных стандартов, вариативная часть учитывает потребности и интересы учащихся. Содержание регионального компонента требует конкретного наполнения, оно должно базироваться в первую очередь на учёте природной (биология, география) специфике региона. Концепция «О биологическом эффекте высотно-поясной структуры горных ландшафтов» члена-корреспондента РАН А.К. Темботова, как раз является тем наполнением, на основе которого нами (под руководством члена-корреспондента РАН Ф.А. Темботовой) разработана и внедрена программа экологического образования для дошкольников, с учетом требования возрастной психологии. Проводится экспериментальная деятельность по теме: «Формирование и развитие экологического сознания личности дошкольника на основе концепции «О биологическом эффекте высотно-поясной структуры горных ландшафтов» члена-корреспондента РАН А.К. Темботова». Экспериментальной работе в МКОУ «Прогимназия №52» предшествовал анализ учебно-воспитательного процесса и потенциальных профессиональных и творческих возможностей, были выяснены интересы и готовность педагогических кадров включиться в исследовательскую работу.

Для проведения эксперимента был изучен диагностируемый материал, разработанный С.Н. Николаевой (2004), который был адаптирован к нашему исследованию, с учетом концепции член.-корр. РАН А.К. Темботова. В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что знания детей по экологии характеризуются неполнотой, неосознанностью, неустойчивостью, отсутствием связанности и цельности.

Формирующий этап проводился с целью проверки эффективности разработанной программы по экологическому образованию дошкольников. На формирующем этапе эксперимента все участники были поделены на 2 группы: контрольная (136 детей) и экспериментальная (332 ребенка). Затем были проведены диагностические занятия, целью которого было выявление сформированности экологических знаний, умения и навыков, который показал, что уровень

формирования экологического сознания в экспериментальных группах выше, чем в контрольных, что указывает на эффективность применения используемой программы на основе концепции А.К. Темботова в экологическом воспитании дошкольников. Тем более, что формирование у детей ответственного отношения к природе — сложный и длительный процесс. Его результатом должно быть не только овладение определенными знаниями и умениями, а развитие эмоциональной отзывчивости, умение и желание активно защищать, улучшать и облагораживать природную среду.

Список литературы:

1. *Мамедов Н.М., Суравегина И. Т.* 1996. Подготовка учащихся по экологии // Биология в школе. №2. С.19-24.
2. *Николаева С.Н.* 2001г. Методика экологического воспитания дошкольников. Под ред. М.: Издательский центр «Академия». 184 с.
3. *Николаева С.Н.* 2004. Юный эколог: Программа экологического воспитания дошкольников. М.: Мозайка-Синтез, 2004. -128с.
4. *Петрова Т.И.* 2000г. Педагогические условия реализации регионального компонента содержания экологического образования в начальной школе: Дисс. канд. пед. наук. Стерлитамак.
5. *Симонова Л.П.* 2000г. Экологическое образование в начальной школе. М.: «Академия». 160 с.
6. *Темботов А.К.* 2003г. Эколого-эволюционные механизмы формирования биологического разнообразия в горах (на примере млекопитающих Кавказа) // Экология. № 6. С. 428-433.
7. *Темботова Ф.А., Кярова Г.А.* 2014г. Учение о биологическом эффекте высотно-поясной структуры горных ландшафтов — основа формирования экологического сознания // Горные экосистемы и их компоненты. Нальчик. С. 20-22.

Лагутина Юлия Викторовна

Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического
образования, г. Санкт-Петербург

Ключевые слова:

дошкольное образование, русский язык как неродной, лингвокультурологическая концепция, семейный детский сад, мама-воспитатель

Аннотация: Целью статьи является поиск путей решения проблемы мультикультурного дошкольного образования в Российской Федерации. В статье представлена характеристика лингвокультурологической концепции обучения русскому языку с точки зрения ее практической реализации в семейных детских садах.

Введение: Отличительной особенностью современного российского дошкольника является мультикультурная ситуация его развития, когда на освоение родного языка и родной культуры влияют культура и языки иных народов. Традиционной сложившейся нормой является также двуязычие и многоязычие части детей, проживающих на территории России. Одновременно русский язык как государственный в Российской Федерации является языком межнационального общения и требует более пристального внимания к его изучению в вариативных формах дошкольного образования – в общем, в семейных детских садах – в частности.

Цель: Одна из живых и актуальных тем вариативного дошкольного образования сегодня – внедрение и реализация Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). Поиск путей обучения русскому языку всех детей, в том числе получающих дошкольное образование в форме семейного детского сада, позволяет решить актуальную проблему педагогического сопровождения и поддержки разнообразия детства, сохранение доступности и качества, заявленных в качестве базисных позиций в ФГОС ДО.

Материалы и методы: Семейный детский сад – это одна из вариативных форм дошкольного образования, где в действительности возможно создать индивидуальные условия обучения языкам всех воспитанников. Действительно, кто как ни мама лучше знает, как объяснить, заинтересовать, похвалить своего ребенка. А в семейном детском саду именно мама является воспитателем своих детей при возможном включении 2-3 воспитанников из других семей с согласия их родителей. Если мама-воспитатель в таком детском саду является билингвом или русский язык для нее – родной, то уже с рождения ее дети будут воспитываться в билингвальной или русскоязычной языковой среде, и русский язык станет для них родным или вторым родным. В случае если мама-воспитатель плохо владеет русским языком или не знает его вовсе, то в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации», она не имеет право реализовывать образовательную программу дошкольного образования как индивидуальный предприниматель, а может оказывать только услугу по присмотру и уходу за детьми. Отдельно рассмотрим вопрос относительно детей, посещающих такой детский сад из других семей, но для которых русский язык не является родным – они его совсем или почти не знают. В современной лингводидактике наиболее полно задачам личностно-развивающего дошкольного образования отвечает лингвокультурологический подход, сущность которого заключается в параллельном (диалогичном) изучении родного и неродного языков, родной культуры и культуры народа, изучаемого языка. Используя метод анализа практики работы семейных детских садов были выявлены нетипичные условия обучения дошкольников русскому языку в такого типа учреждениях: малочисленные группы обучающихся, более пристальное внимание воспитателя к трудностям и достижениям каждого ребенка, разновозрастная специфика общения между детьми внутри группы, более гибкие условия обучения и воспитания, доброжелательный и партнерский характер взаимодействия воспитывающих взрослых (воспитателя и родителей

ребенка-инофона).

Результаты: Результаты первоначального исследования дидактических условий обучения дошкольников русскому языку как неродному в семейных детских садах - следующие: создание коммуникативного языкового предметно-развивающего пространства, составляющими которого являются: игровые речевые ситуации, приближенные к естественным, проблемные вопросы, игровые познавательные-исследовательские и творческие проекты, электронные образовательные ресурсы для закрепления речевого навыка. «Через сказки, через игры, через искусство, через мультфильмы, через исследовательское конструирование. Мы должны для ребенка создать социальную ситуацию развития, это ключевая задача. А локомотивом развития ребенка служит содействие ребенка со взрослым и со сверстниками...». (Асмолов А.Г., 2013, с. 7) Мама-воспитатель семейного детского сада при обучении дошкольников русскому как неродному должна руководствоваться общеметодическими принципами работы с детьми: – активное общение; – игра; – занимательность; – наглядность; – цикличность, повторяемость; – систематичность; – гибкость, доступность, вариативность; – воспитательный эффект, а также специальными методическими принципами, как-то: – отбора языкового материала на основе его частотности, доступности, тематической содержательности, представленные в повседневном общении; – опоры на родной язык и культуру; взаимообогащения языков и культур; – индивидуального учета уровня языкового и речевого развития ребенка; – использования игровых методик обучения общению на неродном языке: сенсомоторных, манипулятивных, конструкторских, настольно-печатных, подвижных, ролевых, театрализованных, фольклорных и др. игр. (Балыхина Т. М., 2012, с. 30)

Заключение и выводы: Требуют дополнительной разработки условия создания игровых речевых ситуаций и проектов, этапы и способ организации обучения дошкольников русскому языку в разновозрастных группах, где воспитателем является мама одного или нескольких воспитанников. Детское двуязычие в настоящее время охватывает почти половину детей на нашей планете, но как происходит формирование второго языка в семейных детских садах, где воспитателем является носитель данного языка, – вопрос, на который пытаются ответить пока немногие исследователи, и однозначных ответов все еще нет. Методика обучения русскому языку как неродному в дошкольной педагогике в новых геополитических условиях все еще формируется, хотя уже понятно, что базовый принцип - учет особенностей родного языка и родной культуры воспитанников в образовательном процессе семейного детского сада, безусловно, необходим и методологически обусловлен.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. 2013. Культурный ген связи времен / Интервью вела Л. Зуева // Учит.газ. 2013. 14 июля. С.7
2. Балыхина Т.М. 2012. Сборник материалов методической мастерской для зарубежных преподавателей-русистов: избранные статьи по теории и практике обучения русскому языку и воспитания // Научно-практические материалы для участников мероприятий Россотрудничества в рамках ФЦП «Русский язык». – М.: РУДН, 2012. – 120 с.

**Проблемы и практика взаимодействия педагогов и родителей воспитанников
детского сада по ознакомлению детей с историей своего города.**

Лакеева Оксана Александровна, старший воспитатель

Жукова Катерина Витальевна, воспитатель

МБДОУ д/с №4 г.Сарапула, УР

Веннецкая Ольга Евгеньевна, к.пед.н.,

ведущий научный сотрудник РАО

Ключевые слова:

воспитание, социокультурное пространство, педагоги и родители, парциальная программа, знакомство с историей города

education, socio-cultural space, teachers and parents, the partial program, familiarity with the history of the city

Аннотация:

В статье рассматриваются вопросы организации взаимодействия между педагогами и родителями детей дошкольного возраста, на основе реализации задач программы «Я в Сарапуле живу». Образовательные ресурсы города включены в содержание программного материала, они позволяют родителям и детям в совместной деятельности знакомиться с историей родного города, а педагогам организовать сотрудничество с родителями в образовании детей.

The article deals with the organization of interaction between teachers and parents of children of preschool age, based on the implementation of the objectives of the program "I of Sarapul live." Educational resources of the city are included in the content of the program material, they allow parents and children in joint activities to get acquainted with the history of his native city, and teachers collaborate with parents in the education of children.

В современных условиях введения Федерального Государственного Стандарта дошкольного образования союз педагогов и родителей воспитанников ориентирован на

поддержку индивидуальности ребёнка, развития индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой [1 п.5]. Такая установка ФГОС ДО для педагогов и родителей детей дошкольного возраста требует единства взрослых в подходах к образованию ребенка.

Для педагогов, согласно ФГОС ДО, взаимодействие должно строиться на: сотрудничестве Организации с семьей [1 п.4.5], обеспечении психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [1 п.6.9], оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития [1 п.7.6], создании условий для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности [1 п.3.1.6.].

Данные позиции требуют от взрослых, воспитывающих одних и тех же детей новых отношений между собой, построенных на поддержке, доверии, помощи, взаимопонимании.

Одним из путей объединения педагогов и родителей в решении образовательных задач воспитанников детского сада стала парциальная образовательная программа «Я в Сарапуле живу». Программа разработана на основе многолетнего опыта педагогов дошкольной организации. Авторами программы являются Л.А.Красноперова, преподаватель педколледжа г.Сарапула и сотрудник детского сада «Незабудка» и педагог этого учреждения З.П.Глухова. Они отобрали и систематизировали образовательный материал по истории города Сарапула, разработали механизм реализации регионального образовательного компонента основной образовательной программы организации.

В содержании программы собраны разные образовательные ресурсы: литературная серия «Сарапульское детство», «Город-дорог», авторские и народные сказки Среднего Прикамья, детская краеведческая литература. Программа предполагает организацию образовательного процесса в старшем дошкольном возрасте в реальном природном и социальном окружении ребенка. В рамках программы предусмотрены разные формы взаимодействия взрослых, направленные на знакомство детей с историей своего города.

Детский сад расположен в исторической части города Сарапула, и граничит с территорией «Музейного квартала» города, в шаговой доступности находятся: краеведческий музей истории и культуры Среднего Прикамья, художественно-выставочный комплекс «Дача Башенина», музей истории пожарного гарнизона г.Сарапула в здании пожарной каланчи. Такое соседство с историческими объектами

города имеет большое значение для создания благоприятных условий знакомства детей с неповторимым колоритом, историей старого купеческого города и с его современной жизнью.

Воспитание маленького гражданина начинается с формирования чувства привязанности к родному городу. По идее, именно семья ребенка должна быть заинтересована в этом. Однако, изучение знаний истории города родителями воспитанников показали, что лишь 20% семей ориентированы на знакомство ребенка с достопримечательностями, историческими памятниками, музейными ресурсами. В основном ребенку рассказывают об истории города старшее поколение семьи: бабушки, дедушки, однако в детском саду процент семей, которые живут или пользуются поддержкой бабушек и дедушек составляет 30%. Родители воспитанников не знают об образовательных ресурсах и ресурсах социокультурных учреждений города по знакомству с городом. Лишь 12% семей воспитанников хотя бы 1 раз посещали краеведческий музей, знают о детских программах музея, исторические памятники города, читают с детьми книги о прошлом и настоящем города. Значимость знакомства детей с историей родного города отмечают 70% родителей. На вопрос «Кто должен знакомить детей с историей города?» 2/3 родителей однозначно считают, что этим вопросом должны заниматься педагоги в детском саду.

Ресурс современной семьи ребенка дошкольного возраста в изучение исторического - образовательного потенциала города очень низкий. Родители воспитанников понимают, что детям необходимо рассказывать об истории города, однако сами не ориентированы на данную деятельность, так как не знают с чего начать, куда обратиться за помощью.

Программа «Я в Сарапуле живу» рассматривается нами как средство объединения усилий семьи и детского сада в воспитании маленького гражданина.

Основными способами знакомства детей с родным городом по программе стали экскурсии, конкурсы, проекты, образовательные ресурсы социокультурных учреждений макро-социума среды жизнедеятельности ребенка. Они открывают детям неповторимую историю родного города. «Где на Каме Сарапул начинался?», «Поход по тропе Наденьки Дуровой»; «Дача купца Павла Башенина», «История развития цивилизации Сарапула (водопровод, электричество, пожаротушение)», «Госпитальный Сарапул периода ВОВ»; «Сарапул фронту». Город как книга открывает детям и беседы с интересными людьми. Это хозяйка конюшни, заводской художник, труженики тыла и дети войны, глава городской администрации и др.

В детском саду по Программе организуется и проводится цикл занятий. В них принимают участие взрослые семьи ребенка. Воспитатели вовлекают родителей в совместные с ребёнком исследовательские проекты и подготовку к презентации их результатов. В контексте Программы наиболее интересны исследования семейного окружения. Прикосновение к истории своей семьи вызывает у ребёнка сильные эмоции, заставляет сопереживать, внимательно относиться к памяти прошлого, к своим историческим корням. Ничем не заменить не придуманные рассказы самых близких людей и семейные истории, например, о том, что прабабушка была военным врачом, а потом более сорока лет, лечила детей. Или о том, что прадед посылал письма с фронта в Сарапул на улицу Красного Спорта. И разговор с детьми о безопасности становится живым после рассказа-презентации ребёнка «Мой папа – пожарный».

Очень важна помощь родителей в подготовке к конкурсам, праздникам, выставкам. Особая форма сотрудничества – участие родителей в детских походах и экскурсиях: «По Дуровским местам родного города», «По тропе Наденьки Дуровой», на конюшни конноспортивного клуба «Кони и пони» или в музей пожарного гарнизона в здании старой пожарной каланчи.

Сначала родители включаются в наблюдение за образовательным процессом, довольно часто удивляясь его результатам. Постепенно они становятся все более заинтересованными его участниками. Изменение позиции родителей открывает для воспитателя мощный потенциал информационной и практической поддержки образовательного процесса и неограниченный резерв обмена опытом семейного воспитания. Семья – носитель жизненного опыта. В эффективно организованном сотрудничестве она становится источником «живого» материала.

Почти все формы организации и большая часть содержания Программы обращены к восприятию через активизацию, вовлечение и подключение родителей и старшего поколения – бабушек и дедушек. Это не клич о помощи. Интересный материал зачастую можно было отработать в узких рамках образовательного процесса. Но следует понимать, что вызвать глубокие чувства и эмоциональный отклик у ребёнка, заложить душевную привязанность, бережное отношение к городу, его истории, географии, к его жителям возможно только через соответствующее отношение родителей. И если это удастся, то появляется гарантия, что с выпуском ребёнка из детского сада, всё что сделано, не попадёт в полосу забвения.

В семейных альбомах останутся странички «Маленькая история моей семьи в большой истории родного города». А в компьютерах - презентации: «Наша прабабушка –

военный хирург», «История ордена», «Мой папа – пожарный», «Маленький горожанин» уже не разучится видеть красоту старинных архитектурных жемчужин: каланчи, купеческой дачи, восстановленных храмов.

В таких формах сотрудничества семья получает опыт участия в создании и реализации индивидуальной траектории развития своего ребёнка. Родители начинают острее ощущать свою роль партнёра, интеллектуального лидера, образца поведения, первого и ведущего воспитателя и учителя собственных детей. И в дальнейшем они будут открыты к социальному партнерству в образовательном процессе школы.

Работа по Программе позволила изменить отношение родителей к участию в образовании ребенка, открыла им пути и средства знакомства с историей города. Участие в разных формах взаимодействия с педагогами помогло семье узнать образовательный ресурс города в воспитании маленького гражданина. Сегодня семьи воспитанников детского сада являются активными посетителями музеев города, в рамках проектной деятельности познакомились с историческими достопримечательностями города, активно пользуются библиотечным фондом: книгами серии Сарапальское детство. Совместно с родителями педагоги и дети созданы папки по теме « Река времени»- это тематические проекты по истории города «Первый автобус», «По тропе Наденьки Дуровой », «Кама - река», «История цивилизации» (о Сарапальской пожарной каланче).

Сотрудничество педагогов и родителей по Программы «Я в Сарапуле живу» позволило разработать новые способы взаимодействия взрослых, наметить варианты включения семьи в образовательную деятельность детей и создать оптимальные условия для реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Список использованной литературы:

1. Приказ Минобрнауки РФ №1155 от 17.10.2013г. об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.
2. Веннецкая О. Е., Тырина И.В. Реализация задач ФГОС ДО через социальное партнерство дошкольной организации с семьей и учреждениями культуры с.6-13 /Защита детства: социальные, правовые и педагогические аспекты. материалы VIII Республиканской научно- практической конференции.–Ижевск: АОУ ДПО УР ИРО, 2015 с.71
3. Красноперова Л. А. «Я в Сарапуле живу» Программа реализации регионально-муниципального компонента в ДОУ /Л.А. Красноперова, З.П.Глухова; Растет маленький гражданин большой Страны: пособие по воспитанию любви к малой родине в старшем дошкольном возрасте / Л.В. Вахрушева [и др.] – Сарапул: [б.и.], 2013 (МУП г. Сарапула «Сарапальская типография»). - 228 с.: ил.

Проектная деятельность как средство формирования интегративных качеств дошкольников

Линёва Анастасия Игоревна

МБДОУ №37 «Белочка»
Елизовского муниципального
района, Камчатский край, Россия

Ключевые слова:

развитие ребенка, проектная деятельность, интегративные качества

Введение:

Новые государственные требования к качеству образования в детском саду ставят перед педагогами ДОУ сложные, но интересные задачи.

Развивающая функция образования обеспечивает становление личности ребенка и ориентирует педагогов на организацию личностно - направленного обучения и развития с учетом индивидуальных особенностей.

Изучение и планирование результатов освоения детьми программы образования помогают выявить интегративные качества детей, которые приобрели воспитанники во время пребывания в детском саду.

Оценив результаты, педагог может определить повышение уровня развития интегративных качеств и успешность освоения программы.

Использование развивающего обучения и интегрированных способов познания окружающего мира ребенком позволяет педагогам полнее раскрыть индивидуальные возможности детей.

В педагогической науке интеграция рассматривается как ведущая форма организации содержания образования, в том числе и на первой важнейшей его ступени — дошкольной.

Почему же интеграция так важна для организации педагогического процесса в детском саду?

Первое, на что хочется обратить внимание – это целеполагающая основа развития детей дошкольного возраста – создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности и всестороннего развития психофизических качеств, развитие которых неотделимо от воспитания.

Находясь в дошкольном учреждении большую часть времени, ребенок – дошкольник окунается в целый мир ощущений - общается, использует вербальные и невербальные средства общения, играет, интересуется, задает вопросы, сопереживает, планирует свои действия, принимает решение, соблюдает правила, применяет полученные знания на практике, владеет определенными умениями и навыками в различных видах деятельности и т.д. Все это - показатели развития интегративных качеств ребенка, которые невозможно отделить друг от друга, так как различные сочетания этих качеств – это индивидуальные особенности личности каждого ребенка.

И в зависимости от этих сочетаний – происходит развитие, но чтобы оно стало всесторонним – педагог должен стремиться к тому, чтобы качества сформировались в единое целое на максимальном уровне.

Второе, чтобы ребенок комфортно чувствовал себя в учреждении, педагогу необходимо сформировать для себя понятие: «Интеграция».

Что же может быть интегрировано в педагогическом процессе?

Что может и должно интегрироваться воспитателем?

1. Интеграция информации (содержание образования), которое представлено в образовательной программе.
2. Интеграция способов познания (представления, навыки и умения детей или опыт деятельности, которые также широко представлены в образовательных программах, по каждой образовательной области).
3. Интеграция взаимоотношений. Человек во взаимоотношении к миру: человек и природа; человек и общество; человек и человек, человек и культура.
4. Интеграция процессов и явлений. Объективные явления, процессы, предметы окружающего мира. Виды человеческой деятельности, образы, эмоции, профессии. Виды знаний, системы научных понятий, законы, ведущие идеи, системы действий, модели объективных процессов и явлений жизни.

В результате такой интеграции можно предположить вариативность интегрированных задач:

1. На основе нескольких образовательных областей.
2. На базе одной образовательной области.
3. При сочетании различных, но близких образовательных областей в качестве равноправных участников процесса.
4. Близких образовательных областей при сохранении специфики одной и при вспомогательной роли других.
5. Общая проблема (задача) объединяет различные образовательные области и занятия.

Тематическая интеграция происходит тогда, когда каждая последующая тема логически строится на основе предыдущей.

Знания и представления, круг необходимых умений интегрируются вокруг общей проблемы, характерной для нескольких образовательных областей.

Решением этих задач может стать использование в работе педагога проектной деятельности, как средства для развития интегративных качеств детей.

Третье: Важным этапом в определении уровня развития интегративных качеств является анализ развития ребенка в ходе проектной деятельности.

Анализ развития интегративных качеств посредством проектной деятельности:

Показатели:

1. Владение способами познавательной деятельности
2. Умение использовать различные источники информации
3. Коммуникативные и адаптивные: работать в сотрудничестве, принимать чужое мнение, противостоять трудностям.
4. Самоорганизация: умение ставить цель, составлять и реализовывать план.

Критерии: «+», «*», «-»

(ПЛЮС – владеет, умеет, пользуется, проявляет интерес 1 балл),

(ЗВЁЗДОЧКА – на стадии овладения 0,5 балла),

(МИНУС – не владеет, не умеет, не пользуется, интереса к проектной деятельности не проявляет 0 баллов)

Форма регистрации показателей:

Таблица из 7 столбцов:

- № по порядку;
- Фамилия имя ребенка;
- показатель №1;
- показатель №2;
- показатель №3;
- показатель №4.
- Баллы.

№ по порядку	Фамилия Имя ребенка	Показатель 1	Показатель 2	Показатель 3	Показатель 4	Баллы
1.	Алешина Диана	+	*	*	*	2,5
	Ахмедова Карина	+	*	*	*	2,5
	Артикалиев Абдулхафиз	*	-	-	-	0,5
1.	Береснев Дима	*	-	-	-	0,5
	Буторин Владик	+	*	*	*	2,5
	Баранников Кирилл	*	*	*	*	2,0
	Демиденко Дима	*	-	-	-	0,5
1.	Дубовик Назар	+	*	*	*	2,5
	Ишин Игорь	*	*	*	*	2,0
	Камбаров Егор	+	*	*	*	2,5
	Кочнова Таня	*	-	-	-	0,5
	Лящинский Ваня	*	-	-	-	0,5
	Немкова Лиза	+	*	*	*	2,5
	Орлова Вероника	+	*	*	*	2,5
	Пешкова Наташа	+	*	*	*	2,5
	Потапова Вика	+	*	*	*	2,5
	Свалова Катя	*	-	-	-	0,5
	Сократилина Яся	+	*	*	*	2,5
	Гатарникова Софья	*	-	-	-	0,5
	Чуб Соня	+	*	*	*	2,5

Можно сделать вывод, что развитие интегративных качеств детей может быть запланировано и осуществлено с помощью проектной деятельности в любом возрасте, начиная от малышей и заканчивая старшими дошкольниками. Отследить динамику развития поможет мониторинг, который целесообразно проводить по окончании каждого проекта.

Заключение:

От педагогического мастерства воспитателя, его культуры, любви к детям зависит уровень общего развития, которого достигает каждый ребенок; степень прочности приобретенных ребенком интегративных качеств. Многолетний опыт доказывает, что использование технологии проектной деятельности развивает детей дошкольного возраста, помогает ребенку становиться личностью, умеющей проявить свои приобретенные интегративные качества, а грамотно организованная работа поможет стать объективным, даст возможность отследить качественный уровень развития детей в проектной деятельности.

Список литературы:

1. *Абульханова - Славская К.А.* Активность и создание личности как субъекта деятельности / Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. - М.: Наука, 1989. 183. с.
2. *Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э.* Методы обучения: Обучение в сотрудничестве. Санкт-Петербург, 2001.
3. *Эльконин Д. Б.* Основные вопросы теории игры. //Психология и педагогика игры дошкольника. – М., Просвещение, 1966г.

Структура эмоциогенной среды в процессе перехода ребенка от дошкольного к школьному образованию

Ломтатидзе Ольга Влeryевна,
Алексеева Анна Симховна,
Загуменнова Людмила Вадимовна

УрФУ, Лицей 109

Ключевые слова:

эмоциогенные ситуации, адаптация к школе

Аннотация: В условиях перехода от дошкольного к школьному образованию исследуются ситуации эмоционального напряжения детей. Определена структура эмоциогенной среды первоклассника, показаны ее отличия от общепринятой модели перехода ребенка от дошкольного к школьному образованию. При этом вклад отдельных компонент из группы иных эмоциогенных ситуаций оказывается равным или большим вкладу традиционно выделяемых учебной и игровой мотивации.

В ситуации перехода к постиндустриальному информационному обществу расширяются возможности личностного развития человека. С другой стороны, состояния информационной перегрузки и избыточности чрезвычайно сильно влияют на эмоциональную и мотивационную составляющую формирующейся личности ребенка. Особенно тяжело это происходит в период перехода из одного социального института в другой [5]. Так, ученые всех отраслей, связанных с возрастной периодизацией: педагоги [2, 3], психологи [7], психофизиологи и физиологи [1], нейропсихологи [4], - отмечают трудности адаптации к школе. Для дальнейшего развития и саморазвития личности ребенка необходим собственный положительный эмоциональный фон, который напрямую зависит от эмоциогенных факторов окружающей среды.

Цель работы. Выявление ведущих эмоциогенных факторов у детей в период адаптации ребенка к школе, необходимых для развития мотивации к основным видам деятельности.

Материалы и методы. Для выявления эмоциогенных факторов и ведущих мотивов первоклассников была использована проективная методика «Я счастлив» [6]. Детям в возрасте 6.5- 7.5 лет (12 мальчиков, 18 девочек) предлагалось нарисовать себя в ситуациях, когда, по их мнению, они испытывали чувства счастья «Я счастлив» или несчастья «Я несчастлив». Эмоциогенные факторы разделялись на три группы: учебные, игровые, иные. Определялась структура каждой группы факторов. Достоинства метода состоит в высокой эмоциональной вовлеченности детей в рисование эмоционально значимых ситуаций. Рисунки и комментарии к ним были обработаны на выявление эмоциогенных факторов, определение статистически достоверных различий осуществлялось при помощи углового преобразования Фишера ($\chi^2 > \chi^2_{кр.}$, $p < 0,05$), критерия Пирсона ($\chi^2 > \chi^2_{кр.}$, $p < 0,05$)

Результаты

Согласно полученным данным, в целом по выборке испытуемых, основные группы ведущие эмоциогенные факторы распределились следующим образом (% , различия достоверны): учебные/игровые/иные – 15/23/62. Согласно полученному распределению, игровые ситуации вносят больший эмоциогенный вклад, чем учебные, при этом решающая роль принадлежит «иным» эмоциогенным видам деятельности.

В структуре положительного эмоционального подкрепления «Я счастлив» наблюдается аналогичная закономерность (% , различия достоверны): учебные/игровые/иные – 10/20/70.

В ситуации отрицательного эмоционального подкрепление соотношение групп составило (% , различия достоверны в сравнении с иной деятельностью): учебные/игровые/иные – 20/25/55.

Таким образом, при сохранении стабильной роли игровых ситуаций при приобретении как

позитивных, так и негативных эмоций, в отрицательно окрашенных ситуациях увеличивается роль учебной деятельности, снижая эмоциогенную значимость иных ситуаций. Увеличение негативной значимости учебной деятельности, по всей вероятности, связано с трудностями адаптации к учебе, проблемами переходного периода. Можно сказать, что осознание учебной деятельности в этом возрасте связано в большей степени с боязнью неудач, чем радостью достижений. В группе эмоциогенных негативных факторов, связанных с учебной деятельностью, также были выявлены ситуации, связанные с проблемами общения в школьном коллективе, что показывает, что ребенок испытывает не только интеллектуальные, но и социальные трудности.

Поскольку группа с иными эмоциогенными ситуациями вносит наибольший вклад в эмоциональное состояние первоклассников, целесообразно рассмотреть структуру этой группы, описав входящие в нее компоненты. В результате статистического анализа были выявлены следующие эмоциогенные компоненты: дом/семья, природа/прогулка, общение/друзья, здоровье/болезнь, потеря/приобретение (предметная среда). В целом соотношение компонент следующее (%), различия достоверны): природа/прогулка// предметная среда// дом/семья// здоровье/болезнь// общение/друзья – 30//30//15//16//9. В состоянии положительного подкрепления 54//20//20//16. В состоянии отрицательного эмоционального подкрепления: 12//35//12//35//16. Согласно полученным результатам, Наибольшее положительное влияние на эмоциональное состояние ребенка оказывает прогулки на природе. Тяжелее всего ребенком переносятся ситуации, связанные с нарушениями здоровья и проблемами в предметной среде, к которым относится потеря, нехватка или нарушение в работе необходимых предметов деятельности. Невысокие показатели эмоциогенного воздействия компонента общения/друзья, по всей вероятности, связано с возрастными и социальными условиями развития ребенка в современном мире.

Заключение. В современном информационном обществе новые ситуации развития формируют иное, отличное от классического соотношение эмоциогенных факторов в период перехода ребенка от дошкольного к школьному образованию. При этом вклад отдельных компонент из группы иных эмоциогенных ситуаций оказывается равным или большим, по сравнению со вкладом традиционно выделяемых учебной и игровой мотивации.

С учетом выявленной структуры эмоциогенных факторов среды можно дать следующие рекомендации: расширить формы учебной и внеучебной работы с максимальным использованием прогулок, уроков и экскурсий на улице. Родителям предусмотреть ежедневные прогулки ребенка как средство снятия напряжения в период адаптации к школе. С целью уменьшения негативного эмоциогенного влияния, необходимо обеспечивать сохранность физического здоровья ребенка, сформировать сообразную возрасту и потребностям предметную среду, развивать личностные качества по самоорганизации и положительному самовосприятию ребенка.

Список литературы:

1. Безруких М.М., Фарбер Д.А., Мачинская Р.И. Практика перспективы школьного обучения в контексте достижений современной науки о развитии мозга ребенка (информ. материал для заседания Круглого стола) // Школьная библиотека – М.: Школьн. биб-ка, 2006.- №6, С. 10-23.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. М: Издательский центр «Академия» . 2000. – 192 с.
3. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? – М. : Знание, 1994. – 192 с.
4. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. М: Издательский центр «Академия» . 2009. – 272 с.
5. Костяк Т.В. Психологическая адаптация первоклассников М: Издательский центр «Академия» . 2008. – 176 с.
6. Никольская И.М. , Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб: речь ,2006, 507 с.
7. Психология человека от рождения до смерти/ под ред. А.А. Реана. СПб: Прайм-Еврознак, 2002 - 683 с.

Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи как средство повышения ответственности у детей старшего дошкольного возраста

Лонэвская Наталья Анатольевна

МАДОУ города Нижневартовска
ДС №14 "Солнышко"

Ключевые слова:

детский дошкольный возраст, ответственность, взаимодействие, взаимодействие ДОО и семьи

Детский дошкольный возраст - считается одним из важнейших этапов развития ребенка. Именно в эти годы закладываются основы нравственности, формируются привычки, чувства, отношения определяющие дальнейшее нравственное развитие личности. В отечественных исследованиях сензитивным периодом появления ответственности у детей, по данным З.Н. Борисовой, В.А. Горбачевой, В.С. Мухиной и др., является старший дошкольный возраст, поэтому, основываясь на позиции перечисленных авторов, применительно к детям 5-6 лет считаем возможным говорить об основах или начальных формах нравственно-волевых качествах, а именно ответственности [4].

В Концепции дошкольного воспитания особо подчеркивается необходимость воспитания волевой культуры детей. Уже в дошкольные годы ребенок учится преодолевать трудности, контролировать выполнение действий, оценивать результаты, совершать усилия воли [5]. Недостаточный уровень волевого развития дошкольников и наличие резервов и возможностей для данного развития в дошкольном детстве определяет актуальность проблемы воспитания волевых качеств личности дошкольников. По мнению исследователей, недостаточность волевого развития может привести к инфантильности на следующих этапах онтогенеза, стремлению вернуться назад, тормозит формирование личности в целом.

Цель исследования: на основе теоретико-экспериментального исследования обосновать влияние целенаправленного взаимодействия ДОО и семьи по вопросу формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

Изучение проблемы сформированности ответственности у детей дошкольного возраста занимались в разное время многие известные классики зарубежной, русской и отечественной педагогики: С.А. Макаренко, С.А. Козлова, В.Г. Нечаева и другие

В энциклопедии по этике под редакцией И.Кона под ответственностью понимается (нравственная) - категория этики, характеризующая личность с точки зрения выполнения ею нравственных требований, предъявляемых обществом; выражающая степень участия личности и социальных групп, как в их собственном нравственном совершенствовании, так и в совершенствовании общественных отношений [3].

Ответственность в психологической литературе - волевое качество, связанное с морально-ценностной ориентацией личности (А.И. Голубева, Л.С. Славина, Р.С. Немов) [2].

По мнению О.Ю. Грогoleвой ответственность – это интегральное понятие, которое включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. . В основу были положены следующие критерии ответственности.

1. Когнитивный компонент: планирование деятельности, осознание необходимости ответа, осознанность выбора отказа от выполнения поручения и прогнозирование результатов своих действий.

2. Эмоциональный компонент: готовность преодолевать трудности, эмоциональное переживание за результат, положительное отношение к обязанностям и переживание за других.

3. Поведенческий компонент: самостоятельность выполнения деятельности, самоконтроль, дисциплинированность, систематическое выполнение обещаний, добровольность, временное обеспечение деятельности, качество выполнения работы и завершенность выполнения задания [3].

Проблеме формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста обусловлена тем, что, несмотря на множество работ, посвященных изучению становления ответственности (Л.И. Божович, В.С. Мухина, Д.Д. Бакиева, Н.А. Стародубова, В.М. Иванова) вопрос о становлении данных качеств личности в дошкольном возрасте остается достаточно нерешенным в педагогической науке [4].

Воспитание родителей призвано передать им знания о семье и воспитании детей. При этом речь идет о тех знаниях, которые необходимы родителям в роли воспитателей, членов семьи и хранителей семейного очага.

Исследования (В. Бьерл, М. Каплан, В.А. Петровский) доказывают тот факт, что новая информация порождает изменения в сознании родителей, а это, в свою очередь, ведет к изменению их поведения по отношению к детям, к другим членам семьи.

Таким образом, исследования ученых подтверждают необходимость связи семейного и общественного воспитания как двух взаимодополняющих социальных институтов. Без активного взаимодействия в системе «педагог — ребенок — родитель» невозможно эффективное развитие ребенка.[1].

Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения[6]. Под взаимодействием ДОО и семьи понимается процесс взаимного влияния на личность ребенка в целом. Поэтому взаимодействие педагогов ДОО и родителей воспитанников можно рассматривать как один из необходимых компонентов образовательной среды дошкольного учреждения, который оказывает прямое и косвенное влияние на разностороннее развитие ребенка, на состояние его физического и психического здоровья и успешность его дальнейшего образования и воспитания

Исследование было организовано на базе МАДОУ города Нижневартовска ДС №14 «Солнышко». В нем приняли участие 50 воспитанников. В результате проведенного исследования были выделены уровни сформированности ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

К первому (инициативно-ответственный уровень) уровню мы отнесли детей, проявляющих инициативу во всех начинаниях; они способны доводить начатое дело до конца, инициативны в выборе видов и содержания труда, осознают его значимость, демонстрируют высокое качество работы.

Ко второму (исполнительно-ответственный уровень) уровню были отнесены дети, на первый взгляд очень активные, однако их инициативы, как правило, некачественные, трудовыми навыками владеют не в совершенстве, интерес к занятиям быстро падает, часто отвлекаются.

И к третьему (формально-ответственный уровень) уровню мы отнесли: детей, которые в игре соглашаются на любые роли, подчиняются лидерам, трудовые навыки освоены слабо, действуют только по указанию других, при контроле взрослых, пассивны на занятиях.

На основании результатов констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста ответственность сформирована не в полной мере. Возможными причинами этого является то, что родители не придают особого внимания формированию ответственности, недостаточное внимание к данному вопросу со стороны педагогов.

Необходимо больше акцентировать внимание, как родителей, так и педагогов на проблеме формирования нравственно-волевых качеств личности дошкольников. Выводы: полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки и внедрения модели взаимодействия ДОО и семьи по повышению уровня ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Андреева Н.А. Взаимодействие ДООУ и семьи в формировании основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста: Дисс.... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006
2. Гневашева И.А. Проблема воспитания ответственности в дошкольной педагогике // проблемы дошкольного детства в исследованиях молодых ученых: Сборник научных статей по материалам международного форума молодых ученых, 22-24 апреля. – СПб, 2009
3. Гроголева О.Ю. Типологические особенности и детерминанты ответственности в младшем школьном возрасте: Дисс.... канд. психол. наук. – Омск, 2005
4. Данькова Е.Н. Педагогическая технология формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста: Дисс.... канд. психол. наук . - Челябинск, 2008
5. Ким М.Г. Воспитание волевых черт характера у детей дошкольного возраста // Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве: Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции, 4-6 апреля 2007г. – СПб, 2007
6. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М.: изд.центр «Академия», 2000.

Игра-квест как форма образовательной деятельности со старшими дошкольниками

Лосева Лариса Юрьевна,
Колесникова Инна Васильевна

ГБОУ Школа № 777 ДО № 2, г.
Москва

Ключевые слова:

Игра, квест-технологии, дошкольное образование

«Человек тогда в полном смысле человек,
если он – человек играющий, а значит,
творящий, то есть создающий в игре свой мир».

Ф. ШИЛЛЕР:

Аннотация:

Целью данной статьи является популяризация квест-технологий в дошкольном образовании.

Введение.

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование стало самостоятельным уровнем общего образования, что значительно повышает предъявляемые к нему требования. Развивающее взаимодействие ребенка с взрослыми и сверстниками является основной дидактической технологией ФГОС дошкольного образования. Ребенок-дошкольник, человек играющий, поэтому и обучение входит в его жизнь через «ворота детской игры».

В квесте (англ. quest, или приключенческая игра) всегда предполагается задание, в котором необходимо что-то разыскать: предмет, подсказку, сообщение, чтобы двигаться дальше. В случае проведения его в детском саду, дети проходят по заранее разработанному маршруту, разгадывая ребусы, головоломки и другие интеллектуальные загадки, выполняя двигательные или творческо-ориентированные коллективные задания и находя подсказки. При этом основным фоном такой игры является собственно познавательное повествование и обследование мира. Все это характеризует игру-квест как уникальную форму образовательной деятельности, объединяющей в себе различные виды двигательной, познавательно-исследовательской, продуктивной, коммуникативной и музыкально-художественной деятельности.

Цель исследования

Внедрение в практику работы педагогов с детьми старшего дошкольного возраста квест-технологий:

- конкретизировать представления педагогов о принципах организации и содержания квест – игры;
- формировать партнерские навыки, социально-коммуникативные качества во взаимоотношениях - педагог-ребенок;
- создать условия для самореализации и стимулирования творческого потенциала педагогов.

Материалы и методы.

В каких бы условиях не проводился квест, будь то отдельное помещение, здание всего детского сада, уличная веранда или спортивная площадка, основными задачами его будут:

- Способствовать всестороннему развитию детей;
- Развитие социально-коммуникативных качеств путем коллективного решения общих задач;
- Побуждение к познавательно-исследовательской деятельности благодаря погружению в различные игровые ситуации;
- Обеспечение интеграции содержания разных образовательных областей (согласно рекомендациям ФГОС): социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития;
- Создание положительного эмоционального настроения.

Выбор сюжета квеста может диктоваться календарной или проектной тематикой, а так же решением конкретной педагогической проблемы (например, расширить знания детей о русских народных сказках). Персонажи и их количество определяются не только сюжетной линией, но и необходимостью перемещения детей несколькими группами одновременно.

План подготовки игры-квест включает в себя следующие обязательные пункты:

- Написание сценария, содержащего информацию познавательного характера;
- Подготовка «продукта» для поиска (карта сокровищ, клад, берестяная грамота, подсказки и т.д.);
- Разработка маршрута передвижений: во-первых, он должен быть непривычным, но безопасным для детей, во-вторых, для повышения интереса детей, способы передвижений могут быть различными, в третьих, их должно быть достаточное количество с посещением малоизученных «уголков»;
- При методической разработке заданий необходимо опираться не только на уже имеющиеся знания, умения и навыки детей, но и на зону ближайшего развития ребенка.
- Художественное оформление «остановок» по маршруту поиска должно соответствовать тематике и содержать в себе подсказку-направление для продолжения пути. Благодаря проведению квестов предметно-развивающая среда (ПРС) учреждения всегда мобильна, что соответствует требованиям ФГОС. Изменения в ПРС, согласно заданной тематике, могут быть заранее созданы с помощью детей и их родителей, что в свою очередь способствует поддержанию постоянного интереса к продуктивной деятельности и развитию наблюдательности у детей.
- Подготовка реквизита для проведения каждого задания.

Основа успеха проведения любого квеста зависит от выбранной темы, насколько актуальной и интересной будет она для 5-7 летних детей. Обладая даже небольшими знаниями по этой теме, и получив определенную свободу мышления и действий, при минимальном вмешательстве взрослого, дети смогут самостоятельно добиться нужного результата. Роль педагога в данном случае сводится к ненавязчивому направлению детских рассуждений в нужное русло, а не к прямой подсказке! Таким образом, квест-игра стимулирует педагогов к переходу от авторитарного стиля работы со старшими дошкольниками к партнерским взаимоотношениям.

Результаты

Во время проведения игры-квеста, получив большой эмоциональный заряд, дети становятся более раскрепощенными в общении, повышают познавательно-речевую активность, учатся вместе решать задачи, что приводит к сплочению детского коллектива. Педагоги уходят от классической формы занятий, погружаясь все больше в освоение игровых технологий. Огромным плюсом в проведении такого мероприятия, является совместная работа всех ведущих специалистов дошкольного учреждения как единой команды (воспитатель, педагог-организатор, инструктор по физической культуре, психолог, музыкальный руководитель).

Заключение и выводы

Современные требования, предъявляемые к педагогическому процессу в дошкольном образовании, предполагают тесную интеграцию всех образовательных областей, широкое

разнообразие форм организации детской деятельности, опираясь на постоянное сотрудничество детей и взрослых, как равноправных партнеров. И все это находит широкий отклик в грамотно построенной и проведенной квест-игре.

Список литературы:

1. *Комарова Т.С., Зацепина М.Б.* «Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада», Мозаика-Синтез Москва, 2010, стр. 144.
2. *Короткова Н.А.* «Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста», Линка-Пресс Москва, 2015, стр. 208.
3. *Колесникова И.В.* «Проведение игры-квеста «В поисках сокровищ» «Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения» №2 2015, стр. 48-59.

Взаимодействие специалистов образовательной организации по развитию полисенсорного восприятия у ребёнка с ограниченными возможностями здоровья

Лыкова Анна Алексеевна

ГБОУ Гимназия № 1512, г.
Москва

Ключевые слова:

особый, ребёнок, зрение, коллектив, сотрудничество

Аннотация: Целью статьи является опыт работы по обеспечению оптимальных условий для системного, комплексного, непрерывного воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста с нарушением зрения в образовательной организации.

Известно, что нарушения зрения, возникшие в раннем возрасте, приводят к гиподинамии, некоординированности двигательных актов, ритмичности движений, к трудностям в развитии зрительно-пространственной ориентировки.

Успешность интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья зависит не только от характера и степени, имеющихся у них физических и психических нарушений, но и от эффективности учитывающих эти нарушения образовательных программ, обучающих технологий, от отношения к таким детям окружающих, от той образовательной среды, в которую ребенок включён.

Педагогический коллектив решает и педагогические и специальные задачи:

- обогащение зрительных представлений (рисунки предметов);
- развитие зрительно-двигательной координации;
- развитие слухового внимания (ориентировка на звуковые свойства предмета);
- стимуляция зрительно-познавательной активности;
- развитие зрительного восприятия в единстве с развитием несенсорных психических функций (внимания, памяти, мышления, речи) и другие.

Реализация всего комплекса мер, будет более эффективной при обязательном руководстве специалистом, который помогает воспитателям групп правильно организовать сопровождение ребенка с особыми потребностями в коллективе здоровых сверстников. При этом мы руководствуемся следующими принципами:

1. Максимальное слияние лечебно - коррекционных и педагогических воздействий. 2. Индивидуальный подход к нормированию учебной и физической нагрузки. 3. Создание дифференцированных условий зрительной работы. 4. Применение специальных учебных и наглядных пособий, технических средств развития и обучения.

Прежде чем приступать к использованию любого учебного оборудования и игровых пособий, нужно учесть четыре основных аспекта проведения коррекционной работы:

1. Следует неоднократно показывать ребенку, как выполняется упражнение для того, чтобы он научился понимать и запоминать. Чем лучше ребенок этому научится, тем точнее и правильнее он будет выполнять поставленные перед ним задачи.
2. Объем внимания детей ограничен. Поэтому ставьте перед ребенком только одну задачу. Если задача будет для него непосильной, то она может отбить всякое желание заниматься.
3. Сущность этого принципа заключается в получении максимального тренировочного эффекта, с помощью предельной для данного уровня развития ребенка нагрузки.
4. Сочетание текста и выполнения разных упражнений позволит добиться максимального тренировочного эффекта.

Специфика, содержание непрерывной непосредственно образовательной деятельности, формы организации, способы, средства и приёмы коррекции определяются не только возрастными и индивидуальными возможностями дошкольников, но и зрительными диагнозами и степенью его выраженности, состоянием зрительных функций, уровнем развития восприятия, периодом лечения. Быстрая зрительная утомляемость детей требует смены деятельности.

Учитель-дефектолог консультирует всех воспитателей комплекса, и других специалистов по вопросам организации коррекционно-педагогического процесса и взаимодействия детей группы, помогает в подборе коррекционных приёмов при проведении непосредственно образовательной деятельности; проводит совместные мероприятия.

При каждом виде зрительной патологии существуют некоторые противопоказания, но есть такие факторы, которые должны учитываться всеми участниками образовательного процесса.

Например, нельзя заниматься в помещении с низкой освещенностью, точно также как и при резком избыточном свете; противопоказаны резкие и длительные наклоны головы и туловища, сотрясения тела.

Предъявляя картины, фотографии, иллюстрации мы учитываем следующие рекомендации учителя-дефектолога (тифлопедагога):

- при проведении с детьми фронтальных мероприятий при демонстрации объектов использовать фоны, улучшающие зрительное восприятие; преобладание пособий красного, оранжевого, жёлтого цвета;
- при фронтальном рассматривании одного объекта наглядный материал должен быть размером до 15-20 см, при дифференцированном индивидуальном предъявлении – от 1 до 5 см;
- если предъявляется нескольких изображений, то размещать их на доске, мольберте (в количестве не более 8-10 шт., если предметы размером от 10 до 15 см и объекты размером 20-25 см – не более 5 шт. одновременно). Размещать объекты следует так, чтобы они не сливались в единую линию или пятно, а выделялись и могли быть рассмотрены по отдельности;
- рассаживать детей следует как можно ближе к рассматриваемому объекту, использовать индивидуальную наглядность для детей с низкой остротой зрения;
- применять подставки, позволяющие рассматривать объекты в вертикальном положении.

При работе с детьми с нарушением зрения необходимо учитывать остроту зрения, наличие окклюдора, и в зависимости от этого – возможности каждого ребёнка, темп выполнения задания, реакцию на оценку деятельности, устойчивость внимания.

Предъявлять наглядность (образец движений, артикуляция вокала, иллюстративный материал и т.п.) следует со стороны работающего глаза. Для этого необходимо расположить, распределить детей с учётом вышеназванных рекомендаций.

Таким образом, мы должны учитывать и соблюдать условия коррекционной направленности организации психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с детьми с нарушениями зрения:

- для полного и точного восприятия демонстрируемого объекта учитывается выбор адекватного фона; оптимального цвета; обязательно постоянное использование указки для уточнения; объекты на рассматриваемой картине должны иметь чёткий контур, определённый размер картины;
- наглядный материал при показе ребёнку с окклюдором должен находиться со стороны открытого глаза;
- педагог должен находиться обязательно лицом к детям;
- непрерывная зрительная нагрузка не должна превышать 10 минут.

Ранняя коррекция психофизического развития наших детей имеет большое компенсаторно – коррекционное значение, позволяет избежать нам появления многих вторичных дефектов (нарушение координации пространства, боязнь больших пространств, вербализм и т.д.), а также

помогает малышу пользоваться остаточным зрением и сохранными анализаторами. А это в свою очередь огромный шаг к его дальнейшей жизни в школьном обществе.

Список литературы:

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. 2013. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.09.2013г. № 1155. Стр. 12

Нагаева Т.И. 2008. Коррекционная направленность занятий с детьми, имеющими нарушения зрения//Нарушения зрения у дошкольников/Ростов-на-Дону. Стр. 11-17

Никулина Г.В., Фомичёва Л.В. 2002. Психолого-педагогические и методические основы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения// Охраняем и развиваем зрение/ Санкт-Петербург. Стр. 13-35

Плаксина Л.И., Григорян Л.А. 1998. Содержание и методика лечения глазных болезней// Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения/ Москва. Стр. 9-32

Фомичёва Л.В. 2007. Тифлопедагогические мероприятия по коррекции, компенсации и развитию зрительного восприятия – один из путей охраны и развития нарушенного зрения у детей// Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения/ Санкт-Петербург. Стр. 152-163

Основные проблемы и трудности поведения дошкольников

Лысова Оксана Александровна

ГБОУ ШКОЛА 904, г. Москва

Ключевые слова:

Проблемы, поведение, дошкольник, психологическая поддержка, мотивы.

В статье приведены классификации наиболее часто встречающихся видов нарушенного поведения детей дошкольного возраста. Самые распространенные поведенческие трудности и психологические мотивы: Нарочитое непослушание. Ерничанье. – Я хочу быть в центре внимания. Эгоистические проявления. – Все на свете начинается с меня. Проказы. – Я жду эмоциональных проявлений. Упрямство. Негативизм. – Я требую независимости. Капризы. – Я устал от избытка наказаний, обязанностей. Истерики. – Я хочу, чтобы все было по-моему. Замкнутость. – Не оставляйте меня одного. Агрессия. – Я ищу способ самозащиты. Робость. – Я не уверен, что я хороший, что у меня все получится. Неусидчивость. – В мире столько всего интересного. Я даю выход энергии. Обидчивость. – Сигнал нелюбви ко мне. Жалобы. – Я хочу справедливости. Лень. – Я скучаю, когда мне неинтересно. Невнимательность. – Я обращаю внимание лишь на значимое и близкое мне. Скука. – Я ожидаю новых эмоций. Отсутствие мотивации. – Я привык, что меня редко наказывают, а чаще поощряют. Подрастая, дети сталкиваются с новыми для себя ситуациями и обстоятельствами, в которых просто не знают как себя вести. Причины такого поведения различны и индивидуальны: неуверенность в собственных силах, желание добиться внимания со стороны родителей, копирование поведения, трудности с адаптацией, разлад в семье или развод родителей. Если взрослые не придают значения этим изменениям, отказываются вникать в ситуацию, возникает риск утратить контакт с ребенком. В большинстве случаев проблема не пройдет сама. Приобретет новую форму: либо семья подстроится под ребенка, либо ребенок просто научится жить с таким «характером», обуславливая его под внешние обстоятельства. Диагностируя, психолог в первую очередь обращает внимание на то, в каких условиях живет ребенок. Именно родители дают основное воспитание, а социальная среда – является только дополнительным источником развития. Очень удобная родительская позиция «виноваты все, кроме меня» даёт стимул малышу действовать дальше, рождая новые проблемы, которые как снежный ком превратятся в огромную конфликтную ситуацию. Психологическая поддержка – один из факторов, способных улучшить взаимоотношения детей и взрослых. Чтобы поддержать ребенка, необходимо: опираться на его сильные стороны, избегать подчеркивания промахов, показать, что вы довольны его поведением, уметь проявлять любовь и уважение к нему, проводить больше времени, внести юмор в отношения, знать обо всех начинаниях, уметь взаимодействовать, позволить ребенку самому решать свои детские проблемы, принимать индивидуальность, проявлять веру, демонстрировать оптимизм. Ребенок нуждается в поддержке не только тогда, когда ему плохо. Необходимо, чтобы взрослый всегда акцентировал внимание на позитивных поступках ребенка. Стоит рассмотреть принципы общения с ребенком, при возможности изменить стиль поведения самих родителей по отношению к «трудному» малышу: соблюдать режим дня, быть последовательным в воспитании, поощрениях и наказаниях, придерживаться общей системы воспитания, не забывать, что ссоры и выяснения отношений в присутствии детей категорически противопоказаны. Если ребенок не проявляет значительных нарушений поведения, то такое поведение можно назвать осознанным, мотивированным, самостоятельным, то есть саморегулирующим. Такое поведение необходимо для адаптации к условиям жизни в обществе.

Список литературы:

1. Венгер, Л.А. 1988. Психология [текст] // Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ. / Л.А. Венгер, В.С.Мухина. Москва. 325 с.
2. Соколова Е.В., Гуляева К.Ю. 2003. Психология [текст] // Предупреждение и коррекция

поведенческих расстройств у детей. / Соколова Е.В. Новосибирск. 211 с.

3. Аралова М.А. 2007. Психология [текст] // Справочник психолога ДООУ. / С.Г. Чернецов. Смоленск. 272 с.

4. Наревская И. Н., Сабирова Н.Г. 2009. Психология [текст] // Профилактика нарушений в поведении дошкольников. / И.Н. Наревская. М. 80 с.

Формирование педагогической компетенции родителей в развитии речевых навыков ребенка в семье. Семейное чтение

Максименко Ольга Павловна

Сахалинская область, город
Анива, МБДОУ Детский сад №1
Им. Ю.А.Гагарина

Ключевые слова:

Семейные традиции, педагогическая компетентность родителей

В последнее десятилетие в Российской Федерации сложилась демографическая ситуация, для которой характерно уменьшение доли рождения здоровых, физически зрелых детей, а также идёт постоянный рост числа детей с отклонениями в развитии. «Самую многочисленную группу – до 60% от всех детей дошкольного возраста – сегодня составляют дети с нарушениями речи». Доказано, что полноценное развитие всех средств речи и ее основных функций в период дошкольного детства служит залогом сохранения нервно-психического здоровья и социализации детей, успешного становления учебной деятельности при включении в систематическое школьное обучение.

На протяжении многих лет система дошкольного образования существовала как бы изолированно от семьи, полностью принимая на себя проблемы образования и развития детей. В настоящее время исследования убедительно показывают, что осознанное включение родителей в единый, совместный с педагогами процесс воспитания и развития ребёнка, уход от практики дистанцирования родителей от детского сада позволяют значительно повысить его эффективность.

Семья - одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю его существования. Ни одна нация, ни одна культурная общность не обошлись – и не обходятся - без семьи. В её позитивном развитии, сохранении заинтересовано общество, государство, в прочной, надёжной семье нуждается каждый человек. Семья и дошкольные учреждения – два важных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребёнка требуется их взаимодействие.

Поэтому ориентированность современного дошкольного образования повышает требования к образовательным учреждениям в развитии педагогической культуры конкретной семьи.

Реализуя задачу педагогического просвещения родителей, педагоги дошкольных учреждений должны обогащать родителей такими знаниями, которые они смогут использовать как руководство к действию, а не как абстракцию, оторванную от жизни. Помимо этого образование родителей заключается в формировании у них умения самокритично оценивать себя как воспитателей, посмотреть на ситуацию глазами ребёнка.

Дошкольное детство - уникальный период для формирования важнейших процессов развития личности; при этом каждый процесс выстраивается постепенно из множества маленьких и не всегда очевидных «кирпичиков». Развитие речи и овладения основами родного языка являются такими кирпичиками. Процесс овладения родным языком, по наблюдениям Л.С.Выготского, в отличие от аналогичного процесса овладения иностранным, идёт от произвольного компонента к произвольному. Становление у дошкольника основ родного языка – происходит, прежде всего, в среде, в которой он находится.

Вопросу координированного планирования коррекционно-образовательного процесса логопеда, педагогов и родителей посвящен ряд статей современных ученых и практиков (Е.М.Калинина, Н.Л.Крылова, Н.Я.Ларионова, К.Г.Ермилова, С.А.Миронова, Т.А.Ткаченко, Ю.Ф.Гаркуша, В.В.Юртайкин, Л.Н.Ефименкова и др.). Однако некоторые аспекты остаются

мало изученными и недостаточно разработанными в научном и методическом планах. Один из них - разработка путей взаимодействия специалистов и родителей в системе работы по исправлению речи детей в логопедических группах в ДООУ.

И главным аргументом в данном вопросе является неоспоримость факта, что только совместная деятельность родителей и специалистов приносит более эффективный результат в коррекции речи воспитанников. Как показывает практика, существуют причины, препятствующие продуктивному взаимодействию с семьей:

-низкий уровень социально-психологической культуры родителей;

-непонимание родителями самооценности дошкольного детства и его значения для формирования личности в целом;

-несформированность у родителей педагогической рефлексии, т.е. умения анализировать собственную воспитательную деятельность, находить причины своих ошибок.

Вследствие чего, родители часто испытывают определенные трудности в воспитании детей с речевыми дефектами либо занимают не совсем правильную позицию:

- не достаточно хорошо понимают значимость своевременной речевой коррекции;

- не имеют достаточных знаний о том, как можно помочь ребенку;

-считают, что заниматься вопросом коррекции имеющихся у ребенка речевых недостатков не в их компетенции;

-ссылаются на нехватку времени для работы с ребенком и т.д.

В федеральном законе «Об образовании» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ ст.44 прописано: «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся...обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка». Ответственное родительство – это осознание родителями того, что воспитание и развитие ребенка является важнейшей областью их жизни. Но далеко не все родители проникаются ответственностью за полноценное развитие своих чад. Анкетирование позволило выявить, что большая часть родителей устранились из воспитательно-коррекционно-образовательного процесса.

Все это требует переосмысления и изменения содержания и форм работы с семьей.

Поэтому основной *целью* в работе учителя-логопеда с семьями воспитанников – является исследование и выявление более эффективных методов и приёмов для психолого-педагогической поддержки родителей, получение ими более глубоких теоретических знаний и овладении практическими навыками, а также достижение тесного взаимодействия детского сада и семьи для полноценного речевого развития детей.

Методы и формы работы с семьями, которые являются общепринятыми в дошкольной педагогике, актуальны и в работе логопеда.

В нашем учреждении сложилась своя система работы логопеда с родителями по коррекции речи детей, исходя из анализа анкет родителей, учета мнения воспитателей, а также диагностики состояния речи детей. Пожелания родителей, которые выявляются через анкетирование в конце учебного года, вносят коррективы в план на очередной год. Активно внедряются разнообразные формы работы, которые позволили бы достигнуть реального сотрудничества с родителями.

В настоящее время в ДООУ хорошо зарекомендовали себя и проводятся следующие формы взаимодействия логопеда и семьи:

- *коллективная* (тематические родительские собрания, дни открытых дверей, занятия тренингового характера, мастер-классы, семинары-практикумы, круглые столы со

специалистами, анкетирование, тестирование и т.д.);

-*индивидуальная* (консультирование индивидуальное по запросам родителей, анализ выполненного домашнего задания, посещение родителями занятий и досуговых мероприятий в ДОУ);

-*наглядно-информационный материал* (стенд «Школа для родителей», печатные консультации в папки-передвижки, буклеты-памятки и т.д.)

Однако не все родители сразу активно откликнулись на приглашение к сотрудничеству, 40-50% проявляли слабый интерес. Речь воспитанников логопедических занятий развивалась в рамках заданий. Родители не уделяли должного времени своим детям дома, не закрепляли их речевые навыки в беседе и простом семейном общении.

В связи с этим, стало ясно, что традиционные формы работы с семьёй малоэффективны, поэтому необходимо набирать новые, при этом расширяя сферы сотрудничества.

В России 2015 год был объявлен Годом литературы, книги и чтения. Предполагалось, что мероприятия, связанные с этим событием должны сплотить детско-родительские отношения, вернуть в семьи утраченные традиции, обратить внимание родителей к проблеме развития речи детей, закрепляются поставленные логопедом звуки детей дома и, конечно же заинтересовать будущих школьников к изучению нового.

Старший дошкольный возраст - этот период, когда у ребенка интенсивно развивается и существенно формируется словарь и грамматические категории, усложняется механизм перехода внутреннего замысла во внешнюю речь, формируется контекстная речь – связная речь, и, конечно же, становится нормативным произношение. Чтобы активно вовлечь родителей в процесс коррекции речи был разработан и осуществлён детско-взрослый, практико-ориентированный, долгосрочный (годовой) *проект «Сундучок историй»*.

Участники проекта:

- дети с 5 до 7 лет, посещающие логопедические группы детского сада (подготовительная группа);

- учитель-логопед, педагоги ДОУ, родители.

Цель проекта - формирование и стимуляция мотивированного отношения родителей к коррекционной работе с ребёнком через приобщение к книжной культуре.

Задачи:

1.Повысить эффективность речевого общения всех участников образовательного процесса: педагогов, детей, родителей;

2.Установить партнёрские отношения с семьёй ребёнка – логопата, создать атмосферу общности интересов;

3.Вернуть утраченные семейные традиции;

4.Улучшить культуру речи родителей, детей;

5.Познакомить родителей с детской литературой;

6.Пробудить интерес и желание родителей участвовать в развитии речи своего ребенка.

Мы ожидали от проекта следующие **результаты:**

-активное включение родителей в коррекционно-развивающий процесс по устранению речевых недостатков детей в домашних условиях;

- изготовление родителями и детьми совместных поделок (книжки-малышки, герои любимых рассказов и т.д.);
- участие в конкурсах рисунков по прочитанным произведениям;
- семейные экскурсии в библиотеку;
- составление собственных рассказов на заданную тему⁴
- автоматизация правильного произношения звуков детьми, поставленных на логопедических занятиях, в условиях семьи;
- развитие практических умений и навыков правильной речи дошкольников (фонетически чистой, лексически развитой, грамматически верной, с активизацией словаря);
- самостоятельная подборка и исследование родителями и детьми книг определённой тематики;
- повышение педагогической компетентности родителей в вопросах речевого развития ребенка.

Данный опыт работы может использоваться педагогами ДООУ, и педагогами дополнительного образования.

1-й этап. Подготовительный (информационно-аналитический)

Формы работы

- анализ и подборка методической литературы;
- сбор сведений о воспитаннике, о его жизнедеятельности в условиях семьи;
- разработка плана проекта;
- подборка детской литературы;
- анкетирование родителей, с целью выяснения образовательных потребностей родителей и уровня их компетентности в вопросах речевого развития, уровня мотивации, установить контакт с семьями детей с речевыми нарушениями;
- ознакомительная работа с родителями;
- оформление Соглашений с родителями об условиях коррекционного обучения детей на логопедических занятиях.

Содержание деятельности:

- определение актуальности, проблемы, цели;
- наблюдение, индивидуальные беседы, родительская встреча «Давайте знакомиться»;
- создание условий для реализации проекта (создание домашней библиотеки, оформление информационного стенда для родителей и т.д.).

2-й этап. Реализация проекта (практический)

Формы работы: реализация плана проекта.

Содержание деятельности:

- семинары - практикумы для родителей: «Артикуляционный и пальчиковый тренинг- первая ступень к развитию речи», «Раз словечко! Два словечко!» - пополнение словаря через словесные игры»;
- выступление на родительских собраниях: «Роль семьи в коррекционном процессе», «Формирование грамматически правильной речи дошкольников», «Семейное чтение», «Увлекательная и полезная книга» и т.д.;
- буклеты - памятки для родителей «Как выбрать книгу для домашнего чтения»;
- изготовление книжек-малышек, поделок по прочитанным произведениям;
- выставка любимы (из дома) книг;
- участие в совместных с детьми викторинах по сказкам, рассказам;
- развитию речи родителями для домашнего пользования;
- работа с индивидуальными тетрадями;
- конкурс «Самая красивая и содержательная тетрадь»;
- электронная библиотечка для родителей;
- консультации по запросам родительским;
- создание банка электронных презентаций в помощь родителям;
- родительский клуб «Читаем вместе»;
- открытые коррекционные занятия с детьми;
- интервью красивой речи (с детьми);
- Дни открытых дверей;
- Праздники речи;
- создание домашней библиотеки;
- посещение детской библиотеки;
- участие в мини-проектах: «Любимые сказки Чуковского», «Ребятам о зверятах», «Сказка ложь, да в ней намёк...» и т.д.;
- придумай свой рассказ (о Новом годе, о черепахе, о путешествии в страну букв и т. д.);
- нарисуй своего любимого героя и т.д.;
- викторина «Сказки – наши друзья»;
- сообщение учителя-логопеда на тему: «Речевое общение с ребенком в семье» (презентация);
- анкетирования родителей на тему: «Что читаем дома», подведение итогов;
- Круглый стол с библиотекарем на тему «Как пробудить и поддержать интерес ребенка к чтению?», презентация;
- домашнее задание: Игра с детьми «Угадай сказку» по иллюстрациям.

Вручение благодарностей родителям и детям по окончании проекта.

3-й этап. Заключительный

Формы работы:

1. Диагностика и мониторинг качества речевого развития детей;
2. Оценка эффективности работы с родителями;
3. Анкетирование родителей с целью выявления отношения к проделанной работе и в определении уровня сформированности у них педагогической рефлексии;

-праздник «Удивительное путешествие в страну читалию, практикум для родителей «Как хорошо уметь читать».

Результат проекта:

- повысился уровень компетентности родителей в вопросах речевого развития детей-дошкольников, установлен контакт с членами семьи, согласованы воспитательные и коррекционные воздействия на ребёнка;
- разработана и апробирована система методических и практико-ориентированных мероприятий для родителей по вопросам речевого развития дошкольников 6-7 лет;
- создана домашняя библиотека (даже у тех, у кого в доме не было ни единой книги);
- выработаны и приняты единые требования, предъявляемые к родителям и ребёнку, в вопросах подхода в воспитании;
- качество речи детей повысилось, сроки автоматизации произношения сократились.

Постепенно из пассивных зрителей родители превратились в активных участников - помощников по решению проблем в развитии речи ребёнка. Что является залогом успешной коррекционной логопедической работы. Родители отметили, что совместные занятия способствуют улучшению их отношений с ребёнком, а после нескольких месяцев работы родители начали более добросовестно относиться к выполнению детьми домашнего задания и наших рекомендаций. В глазах родителей повысился авторитет учителя-логопеда и всего педагогического коллектива ДОО. Но самое интересное, в семья появилась хорошая традиция-читать детям.

Список литературы:

1. Закон об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ.- М.:ТЦ Сфера, 2014;
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования";
3. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения. Киселева Л.С., Данилина Т.А., Лагода Т.С. и др., М.:АРКТИ, 2006;
4. Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении, утвержденное постановлением Правительства РФ от 12.09.2008 № 666;
5. Статья Гриценко З. Читательское развитие ребёнка дошкольного возраста. К постановке проблемы// Дошкольное воспитание. 2010. №8;
6. Статья Емельянова М. От существования- к сотрудничеству и партнёрству// Дошкольное воспитание. 2009. №7;
7. Книга Степанова О.А. «Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении» М. творческий центр «Сфера», 2003г., с.3
8. Книга Выготский Л.С. М., 1996, («Антология гуманной педагогики»)

Современный образ педагога и педагогического коллектива ДОО

Максимова Наталья Геннадьевна,
Горбенко Диана Сергеевна

ЧОУ Школа "Творчество" г.
Самара

Ключевые слова:

Детский сад, методическая работа, коллектив, модель образования, педагог

Аннотация. В настоящее время в нашей стране происходят существенные изменения в национальной политике образования. Это связано с переходом на позиции лично ориентированной педагогики. В сфере дошкольного образования происходят активные инновационные процессы, к которым относятся многочисленные организационные и содержательные преобразования, внедрение достижений научной мысли в практику.

Новая педагогическая ситуация состоит в построении гибкой и мобильной системы организации методической работы в ДОО, которая обеспечивает формирование успешности педагога-воспитателя в профессиональной образовательной среде. Успешный педагог-воспитатель – важное звено в обеспечении создания условий для развития ребенка.

Модель образовательной среды как пространства возможностей для профессиональной успешности педагогов представляет собой форму единства людей, складывающегося в результате их совместной профессиональной деятельности в условиях дошкольного учреждения, согласования их образовательных потребностей, целей и средств их достижения в процессе освоения высокого уровня профессиональной деятельности и педагогической культуры.

Есть существенная разница между понятиями «управлять» и «руководить», часто используемыми как синонимы: «Руководят людьми, управляют системами».

В системе нашей методической работы главным является создание условий для творческого преобразования педагогической системы ДОО, условий для инновационных процессов, направленных на улучшение педагогической деятельности коллектива.

По нашему мнению наше дошкольное учреждение имеет особую образовательную среду, имеет видение образа современного ДОО.

Образ современного ДОО - это внедрение инновационных механизмов развития:

- создание творческой атмосферы;
- культивирование интереса к инициативам и новшествам;
- создание социокультурных и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений;
- инициирование поисковых образовательных систем и механизмов их всесторонней поддержки;
- интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в ДОО.

А отсюда следует, что значит образ современного педагогического коллектива:

- Ориентирован на поиск;
- Отдаёт предпочтение творческому поведению;

- Обеспечивает продуктивность творческой деятельности;
- Проявляет интерес к инновациям.

Современная модель педагога предполагает воспитание у него профессионализма, компетентности, творчества, духовно нравственных и гуманных качеств. Современный педагог должен иметь подчерк педагогической деятельности, устанавливать гуманистический стиль взаимоотношений с детьми, организовывать совместный поиск ценностей и норм поведения.

Образ современного педагога состоит из таких аспектов:

- Профессиональные знания (читать выразительно, рисовать и т.д.);
- Психолого-педагогическая компетентность и развитое педагогическое мышление;
- Со своим мировоззрением;
- Способный быстро адаптироваться в изменяющихся условиях жизни;
- Способный к саморазвитию, к самосовершенствованию;
- Активный;
- Педагог- аниматор (способный ввести ребёнка в культуру, научить видеть, чувствовать, думать обеспечить коррекцию индивидуального развития, помочь адаптироваться к жизни и осуществить акты творческой самореализации и жизненного самоопределения).
- Опыт творческой деятельности;
- Ярко выраженная субъектная позиция.

Главным в работе является верное определение таких понятий:

- что является творчеством;
- уровни педагогического творчества;
- особенности творчества;
- специфику педагогического творчества.

В результате система методической работы выстроилась по следующим направлениям:

Работа с педагогом – (инициатива с его стороны, личностно-сообразный и добровольный характер, активное сотрудничество, доверие);

Групповая работа с педагогами – (организация команды единомышленников: интерес, добровольный характер, активное сотрудничество).

Работа с коллективом– (активное сотрудничество, включение традиций педагогического коллектива в условия образовательной среды ДОО).

Профессионально-педагогическая культура не возникает сама по себе, для развития необходимы объективные и субъективные условия.

Объективные условия:

- Задание социокультурной, педагогической реальности культурно-исторического периода, в котором творит педагог;

- В жизни положительного эмоционально-психологического климата в коллективе, обеспечение уровня научного знания из психолого-педагогической и социальной сфер;
- Подбор средств обучения и воспитания, поддержка творческой инициативы, проявление самовыражения участников образовательного пространства;
- Обеспечение научно обоснованных методических рекомендаций и установок
- Поддержка интереса и стимулирование таких направлений деятельности педагога, которые составляют творчество.
- Создание материально-технической оснащённости педагогического процесса.

Субъективные условия:

- Создание условий для владения современными концепциями подготовки педагога, на основе творчества, развитое педагогическое мышление и рефлексия
- Обеспечение общекультурной подготовки педагога, что является основой профессионального поведения;
- Научить обобщать передовой педагогический опыт, демонстрировать творческое начало педагога, развивать умение принимать оперативные решения в нетипичных ситуациях
- Задавать ситуации проблемного видения, предвосхищения, владение педагогической технологией.
- Поддерживать у педагога приоритет использования технологий, обеспечение творчества, развития участников образовательного процесса.

Для того, чтобы педагог развивался профессионально, развивал свои творческие способности мы стараемся создавать психологический комфорт, эмоциональное благополучие.

Чтобы изучить особенности и потребности каждого, мотивацию к педагогической деятельности, удовлетворенность или неудовлетворенность работой в коллективе, необходимо использовать такие методы получения информации, как анкетирование, тестирование, беседы, наблюдение и т.д. В результате появится возможность составить социально-психологический портрет педагогического коллектива ДОО, что поможет выработать индивидуальный подход к каждому воспитателю, а коллегам – убедиться в том, что ими всерьез интересуются, их проблемы небезразличны администрации дошкольного учреждения.

На психологический климат в коллективе оказывает влияние подбор и расстановка кадров (по социально – психологическим характеристикам). В дошкольном учреждении стараемся расставить педагогов парами с учётом темперамента, характера эмоциональной активности. А «хорошую пару» составляют воспитатели, один из которых имеет теоретический склад ума, а другой – хороший организатор, а также «пары» в которых один ориентирован на конструктивное мышление и критик.

Для полноценного развития каждого педагога, повышения его заинтересованности в качественном труде, творческой самореализации необходима психологическая поддержка педагогической деятельности. Наиболее эффективными методами повышения профессионального статуса, творческой самореализации являются:

- делегирование полномочий;
- поддержка ярких лидеров и нестандартных решений;
- создание творческих и инициативных групп;
- взаимопросмотры;

- недели педагогического мастерства;
- презентации, конкурсы профессионального мастерства, КВН;
- свобода выбора демонстрации своего опыта;
- деловые игры и ролевые игры;
- социально-психологические тренинги;
- приёмы арттерапии;
- индивидуальная работа с педагогами.

Эти формы работы делают управление педагогическим процессом более демократичным, а участие педагогов в управленческой деятельности позволяет снять психологическое напряжение, способствует их самопроявлению и личностному росту.

Социально-психологические тренинги, помогают в игровой форме решать проблемы социализации, адаптации к обстоятельствам жизни, нейтрализации стресса. Проблемы, которые решаются на тренингах, предлагаются и самими воспитателями.

Деловые игры, повышают уровень профессионального мастерства, поддерживают положительный микроклимат. Наиболее увлекательно прошли такие игры, как «Лестница личностного роста», «Педагогика любви», «Седьмое чувство» (для начинающих педагогов).

Приёмы арттерапии – способствуют снижению эмоционального напряжения: рисование, музыка, создают атмосферу заботы и поддержки, способствуют сплоченности участников арттерапевтического процесса, возникновению позитивных изменений в их эмоциональном и индивидуально-личностном развитии.

Индивидуальная работа с педагогами осуществляется по их запросам и результатам анкетирования. Так, нами разработана серия консультаций и рекомендаций по разным проблемам.

Ну, и, конечно же, одним из условий становления творческого коллектива и развития положительных взаимоотношений в детском саду являются традиции.

Традиционными в ДОО должны стать поездки в театр, на концерт. Когда люди хорошо знают друг друга, у них исчезает необходимость в психологической защите, что позволяет проявлять большую открытость в общении.

Для становления креативного потенциала, повышения профессиональной готовности к творческому развитию детей в детском саду может быть создана интересная, познавательная среда, главными характеристиками которой являются свобода и активность.

Список литературы:

- 1.Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 96с.
- 2.Виноградова Н.А. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы: методическое пособие / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.Н. Родионова. – М.: Айрис – пресс, 2008. – 192с.
- 3.Елжова Н.В. Система контроля и методическая работа в дошкольном образовательном учреждении / Н.В. Елжова. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2010.

4. Приказ Министерства труда и соцзащиты РФ от 18.10.2013 г № 544 н “Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М., 2014.

Классическая аэробика - средство развития координационных способностей детей 5-6 лет

Малахаева Ольга Александровна,
Разова Елена Владимировна

МБДОУ детский сад №17
"Тополёк" Пушкинского района
Московской области

Ключевые слова:

фитнес-аэробика, дошкольное образование, физическое развитие, физические качества, классическая аэробика, критерий t-студента.

Популяризация массовой физической культуры и здорового образа жизни является сегодня наиболее актуальной. Забота о здоровье граждан выдвигается в качестве главного приоритета внутренней политики государства, о чем свидетельствуют: Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», национальный проект «Здоровье», Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016 - 2020 годы». На необходимость развития потребности в здоровом образе жизни неоднократно указывал Президент РФ В.В. Путин - «...это общенациональная задача - развитие физической культуры и спорта - это поддержание своего здоровья, что чрезвычайно важно для каждого конкретного человека и для общества в целом».

Совершенствование учебно-воспитательного и образовательного процесса дошкольных образовательных учреждениях предъявляет требования к использованию новых методов и форм организации образовательной деятельности, нестандартного оборудования, а также учета индивидуального развития ребенка.

В физическую активность детей дошкольного возраста можно внести много нового и интересного благодаря использованию современных фитнес-технологий, которые включают в себя адаптированные для детского организма системы занятий с применением новейшего инвентаря и оборудования.

Фитнес — один из самых молодых видов физкультурно-спортивной деятельности взрослых и детей, быстро завоевавший популярность во всем мире. Своеобразие его определяется органическим соединением спорта и искусства, единством движения и музыки. Это массовый, эстетически увлекательный и поистине зрелищный вид физической активности, синтезировавший все лучшее в теории и практике оздоровительной и спортивной аэробики.

Одним из доступным видом фитнес-аэробики является классическая аэробика – это система упражнений с музыкальным сопровождением, включающая в себя танцевальные движения, шаги и гимнастику в танцевальном формате. Классическая аэробика – это комплекс упражнений, позволяющий при минимальной нагрузке на позвоночник укрепить мышечный корсет, улучшить осанку, развить гибкость и чувство равновесия. На занятиях дети учатся не только красиво двигаться и управлять своим телом, укрепляя его физические качества, но и преодолевать определённые трудности образовательного процесса.

Цель: определить эффективность влияния средств фитнес-аэробики на развитие координационных способностей у детей 5-6 лет.

Методы: анализ литературных источников, анализ документальных материалов; методы получения текущей информации: педагогическая диагностика, педагогический эксперимент, метод математической статистики.

В настоящее время для дошкольных образовательных организаций не представлены программы по физическому воспитанию, включающие в себя элементы фитнес-аэробики. Поэтому для проведения исследования в этом направлении, нами была разработана экспериментальная

методика, которая включала в себя комплексы элементов базовых шагов классической аэробики. Критериями отбора упражнений классической аэробики для детей 5-6 лет являлись: доступность содержания, уровень сложности включённых в них движений рук и ног и их сочетание, соответствие нагрузки возможностям детей.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад №17 «Тополёк» Пушкинского муниципального района, в котором принимало участие 16 детей экспериментальной группы (ЭГ) в возрасте 5-6 лет, посещающие одну возрастную группу учреждения и 16 детей контрольной группы (КГ). Экспериментальная методика применялась на занятиях по образовательной области (ОО) «Физическое развитие» в течение 2015-2016 учебного года (сентябрь-март) и использованием элементов классической аэробики. В контрольной группе (КГ) занятия по ОО проводились по программе Л.А.Пензулаева «Физическая культура в старшей группе».

Для организации занятий по классической аэробики были выбраны базовые элементы.

В течение 2015-2016 учебного года было проведено тестирование координационных способностей детей 5-6 лет, которые показывают эффективность выбранной методики на занятиях образовательной области «Физическое развитие».

Таблица 1

Изменение показателей координационных способностей детей 5-6 лет экспериментальной и контрольной групп (n=16)

№	Тест	Месяц тестирования	M±m	
			ЭГ	КГ
1.	Челночный бег 3x10м, сек	сентябрь	13,25±0,34	12,90±0,34
		март	11,57±0,11	12,09±0,22
2.	Бег змейкой, 10м, сек	сентябрь	8,40±0,29	7,77±0,27
		март	7,52±0,29	7,20±0,19
3.	Статическое равновесие, сек	сентябрь	16,31±0,73	14,56±0,78
		март	23,81±0,85	17,81±0,64

Сравнивая результаты исследования, было выявлено, что результаты выполнения контрольных тестов детьми 5-6 лет экспериментальной и контрольной групп достоверно улучшились. Экспериментальная методика, направленная на развитие координационных способностей у детей 5-6 лет, дала положительный результат, о чем говорит значение **t-критерия Стьюдента в исследовании координационных способностей: В тесте «Челночный бег 3x10м» значение критерия Стьюдента составил 4,70, а в тесте «Статическое равновесие» - 6,69. Полученные значения, больше критического значения t-критерия Стьюдента = 2.042, при уровне значимости $q = 0,05$, что позволяет сделать вывод, что различия статистически значимы ($p < 0,05$) и прирост результатов в данных видах координационных способностей достигнут за счет эффективного использования экспериментальной методики. В контрольной группе значение в этих же тестах составил 2,00 и 1,93 соответственно, что меньше критического значения. Следовательно, достоверных результатов мы не получили.**

Список литературы:

1. Ашмарин Б.А. Теория и методика физического воспитания: Учебник для вузов / Б.А. Ашмарин. – М. «Баласс», 1999. – 345 с.
2. Бернштейн, Н. А. Биомеханика и физиология движений: избранные психологические труды / Н. А. Бернштейн; под ред. В. П. Зинченко. — 2-е изд. М.. Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 688 с. — (Серия «Психологи России»).
3. Долгорукова О. Фитнес-аэробика // Обруч. - 2005. - №6. - с.42-45.

4. Лисицкая Т.С., Сиднева Л.В. Аэробика. Теория и методика. Федерация аэробики России,2009.
6. Тарасова Т.А. Контроль физического состояния детей дошкольного возраста: Методические рекомендации для руководителей и педагогов ДОУ. М: ТЦ Сфера. - 2005. - 176с.

Малозёмова Ирина Ивановна

ФГБОУ ВПО "Уральский
государственный педагогический
университет", г.Екатеринбург

Ключевые слова:

социальное партнёрство, дошкольники, здоровый образ жизни

Аннотация: целью статьи является обоснование значения социального партнёрства как фактора, влияющего на формирование основ здорового образа жизни старших дошкольников.

Введение. Формирование здорового образа жизни во многом обусловлено процессом социализации индивида. Развитие и социализация ребенка происходит в определенной социальной среде, которая является важным фактором регуляции его поведения. Отталкиваясь от такого видения проблемы, очевидной становится необходимость поиска точек соприкосновения всех субъектов в системе дошкольного образования посредством организации социального партнерства, которое рассматривается как особый тип совместной деятельности, характеризующийся «доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат развития всех субъектов образования» [1, с. 97]. Однако методы работы ДОО с социальными партнерами по формированию здорового образа жизни детей почти не рассматриваются в литературе. Проблема поиска методов работы ДОО с социальными партнерами по формированию здорового образа жизни дошкольников остаётся актуальной.

Целью исследования является разработка программы взаимодействия ДОО с социальными партнерами по формированию здорового образа жизни детей и выявление её эффективности.

Материалы и методы. Использовались совокупность взаимодополняющих методов: моделирование, метод проектов, диагностические (беседы с детьми, анкетирование родителей и воспитателей, изучение продуктов детской деятельности, педагогической документации, наблюдение), педагогический эксперимент. В исследовании приняли участие 40 детей возраста 5-6 лет, 40 родителей, 8 воспитателей ДОО.

В рамках проводимого исследования дошкольное образование рассматривается не только как стратегический ресурс социально-экономического развития общества, региона, но как «место встречи» социальных субъектов, участников социального взаимодействия.

Воспитательно-образовательный процесс в контрольной группе осуществлялся с применением общеобразовательной программы «От рождения до начальной школы», в дополнение к общеобразовательной программе в экспериментальной группе работа проводилась согласно разработанной в ДОО программе «Взаимодействие детского сада с окружающим социумом по формированию здорового образа жизни».

Педагогами разработана модель формирования основ здорового образа жизни у дошкольников, рассмотрены и оптимизированы методы работы ДОО с социальными партнерами по формированию основ здорового образа жизни у дошкольников. Система социального партнерства с ДОО в процессе воспитания здорового образа жизни старших дошкольников состояла из ряда направлений (блоков): взаимодействие с медицинскими и спортивными организациями, взаимосвязь с учреждениями образования; взаимосвязь со структурами дополнительного образования; взаимодействие с государственными организациями (ГИБДД и пожарная часть).

Результаты. Нами было установлено, что существенная роль в формировании у дошкольников представлений о здоровом образе жизни принадлежит педагогически целесообразной

организации совместно с социальными партнерами деятельности по формированию основ здорового образа жизни: оздоровительных прогулок, опытов, наблюдений, решение проблемных ситуаций. Это позволяет на конкретных примерах показать дошкольникам необходимость заботы о своем здоровье и способствует формированию осознанных и прочных представлений о зависимости здоровья от образа жизни и состояния окружающей среды. При решении проблемных ситуаций представления дошкольников приобретают осознанный характер и обеспечивается практическая реализация этих представлений.

Разработанная и экспериментально апробированная совместно с социальными партнерами программа формирования у старших дошкольников основ здорового образа жизни предполагает взаимосвязь субъектов воспитательно-образовательного процесса. Программа предполагает организацию методической работы с педагогическим коллективом и социальными партнерами, и их непосредственного участия в процессе формирования у детей основных представлений о здоровом образе жизни. Формирование представления о здоровом образе жизни происходит в следующей последовательности: от понятия «здоровье человека», к пониманию зависимости здоровья от состояния социальной окружающей среды, затем к осознанию здорового образа жизни, как основы сохранения и укрепления здоровья.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило целесообразность объединения биологической и социальной составляющей в формировании у дошкольников представлений о здоровом образе жизни. Выявлена положительная динамика сформированности представлений о здоровом образе жизни по результатам диагностики на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

Обоснована и экспериментально доказана эффективность реализации программы формирования у старших дошкольников представлений о здоровом образе жизни.

Список литературы:

1. *Михеев В. А.* Основы социального партнерства: теория и политика–М.: Экзамен, 2001. — 448 с.

Использование моделей, проектной деятельности и тематического планирования в организации образовательного процесса дошкольной организации на этапе реализации требований ФГОС ДО

Мальгинова Любовь Алексеевна,
Жерневская Татьяна Васильевна,
Грибанова Марина Владиславовна

МАДОУ "Детский сад № 404" г.
Перми

Ключевые слова:

технология блочно-тематического планирования, управление проектной деятельностью

Современная модернизация системы функционирования ДОУ предполагает сохранение линии инновационных процессов. Цель инновационных процессов может определить стратегия развития образовательной организации, поиск оптимальных моделей организации образовательного процесса, обеспечение требований микросоциума, заказов родителей и пр. Инновационные процессы могут охватывать разнообразные аспекты деятельности ДОО: решать проблемы здоровьесбережения, развития творческой, индивидуальности и личности воспитанников; определение приоритета и создание условий углублённого развития детей в рамках одной или нескольких образовательных областей; изменение стратегии и тактики организации конструктивного сотрудничества с родителями.

Актуальными остаются проблемы прогнозирования перспектив развития организации, модернизации тех направлений функционирования ДОО, которые обеспечивают ей конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Особого внимания и внедрения требуют технологии:

- моделирования и организации целостного образовательного пространства ДОО; проектирования и планирования образовательного процесса развивающего характера; - --интеграции содержания приоритетных линий развития детей: коммуникативно-речевого, интеллектуально-познавательного, художественно-творческого, психофизического; - формирования компетенций детей в созидательно-продуктивных видах деятельности: игра, изображение, дизайн, конструирование, наглядное моделирование, создание макетов и пр.;

- содействия становлению конструктивно-гармоничных отношений личности воспитанника с окружающей действительностью.

Одним из целевых ориентиров реализации требований ФГОС ДО в практике ДОУ стало управление процессом освоения педагогами вариативных форм проектной деятельности. Выбор инновационных преобразований был опосредован:

- необходимостью осмысления результатов, концептуальных подходов к решению проблем образования в известных и малоизвестных практиках исследованиях В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, В.И. Слободчикова, Л.Я. Дорфмана, В.А. Ясвина, А.А. Мелик-Пашаева, Е.Л. Яковлевой, В.Б. Хозиева и др.;

- профессиональной ориентацией в технологиях «развивающего образования» и «педагогике развития»; условиях становления личности, развития индивидуальности детей в продуктивных видах деятельности; возможностей развития когнитивных и творческих способностей детей дошкольного возраста;

- остротой проблем, не имеющих отработанных способов решения: выбора базовой образовательной программы из многообразия рекомендованных; отсутствие технологических характеристик, механизмов их адаптации и внедрения в современных условиях функционирования ДОУ, целесообразность и необходимость создания вариативной части основной образовательной программы и пр.;

-необходимостью обновления, осмысления и анализа педагогами современного категориального аппарата педагогической психологии, условий развития детей в вариативных формах содеятельности и самостоятельной деятельности, обеспечения психолого-педагогического и методического сопровождения инновационных процессов; -целесообразностью освоения проектной деятельности, моделирования, современных форм тематического планирования образовательной содеятельности с детьми в рамках системной технологии, апробированной и адаптированной к условиям её использования в широкой практике ДОО (технология блочно-тематического планирования образовательного процесса М.В. Грибановой).

Проблемно-ориентированный анализ результативности работы коллектива организации позволил определить перечень проблем, нашедших своё отражение в инновационном проекте Мальгиновой Л.А. «Управление процессом освоения проектной деятельности педагогами МАДОУ № 404» (2014-2015 г.):

Краткое изложение задач проекта: 1. Обеспечить систему мероприятий по повышению профессиональных компетенций педагогов в области проектной деятельности; исследовать уровень готовности сотрудников ДОО к освоению инновационных технологий проектирования, перспективного и календарного тематического планирования работы в разных аспектах образовательной деятельности; сформировать устойчивую мотивацию к осуществлению процесса оптимизации и модернизации всех направлений образовательной деятельности.

2. Разработать систему и план управленческих действий, опосредующих успешность освоения педагогами технологий осуществления и достижения результатов в проектной деятельности (в рамках форм и принципов технологии блочно-тематического проектирования и планирования образовательного процесса).

Ожидаемый результат: профессиональные компетенции педагогов в области разработки и внедрения блочно-тематических образовательных проектов для детей разных возрастных групп; умение моделировать вариативные аспекты педагогической деятельности, использовать современные технологии, опосредующие реализацию требований ФГОС ДО к условиям реализации ООП ДО.

Намеченные в проекте инновационные преобразования образовательного процесса, выполненные на основе концептуальных, технологических, содержательных моделей; использование проектирования как основного средства конструирования процесса и реализации содержания образовательной программы, подтвердили предположение о том, что образовательная содеятельность педагогов с детьми осуществляется в соответствии с требованиями ФГОС ДО к условиям реализации основной образовательной программы.

На сегодняшний день содержание содеятельности с детьми разного возраста самостоятельно разрабатывается и представляется педагогами в универсальной форме долгосрочных (или краткосрочных) тематических образовательных проектов, осуществляется творческими группами (воспитатель, освобождённые специалисты, психолог, логопед и пр.);

- разработаны технологические модели преобразования образовательного пространства и оптимизации образовательного процесса, конструктивного сотрудничества с семьями воспитанников, по сохранению преемственности в содержании, технологиях развития и обучения детей в начальной школе (в рамках принципов и содержания развивающего обучения).

Основанием для разработки проектов любого уровня и временной протяжённости становится проблемно-ориентированный анализ области преобразований, создание концептуальных, концептуально-технологических, технологических и пр. моделей, определение плана оптимальной последовательности осуществления предполагаемых изменений.

Проектирование и планирование образовательной содеятельности педагогов с детьми включает действия по отбору и структурированию необходимого минимума образовательной информации, разработку недельных образовательных тематических проектов, проектов «углубления в тему» и пр.

Анализ результатов реализации проекта «Управление процессом освоения проектной деятельности педагогами МАДОУ № 404» подтвердил выдвинутые предположения и обеспечил возможность распространения инновационного опыта по использованию моделирования и проектирования в рамках технологии блочно-тематического образовательного процесса на этапе реализации требований ФГОС ДО к организации обновлённого образовательного пространства ДОУ. Профессиональные компетенции участников проектной деятельности обогатились опытом использования технологий тематического планирования образовательного процесса, развивающего образования, интеграции содержания образовательных областей, создания образовательного пространства развивающего характера и условий разностороннего развития детей разного дошкольного возраста.

В рамках рекомендаций Грибановой М.В. по обогащению профессиональных компетенций педагогов особое внимание было уделено формированию умений применять принципы «гибкого планирования» (целесообразно и соразмерно планировать последовательность вариативных форм содеятельности с детьми по освоению любой образовательной темы); разрабатывать недельные тематические образовательные проекты («углубления в тему») и конспекты образовательной содеятельности интегрированного характера; использовать разнообразные модели обучения детей способам «открытия» новых знаний и формирования образа темы в разных видах деятельности в соответствии с возрастными возможностями [4, 5]. Разработка и реализация проектов (в рамках принципов и форм авторской технологии блочно-тематического планирования образовательного процесса) обеспечивает социально-востребованный результат: профессиональное, интеллектуальное, личностное развитие педагогов; формирование природосообразных деятельностных компетенций детей в обогащённой познавательно-интеллектуальной и художественно-творческой практике, игре, продуктивной деятельности. Краткосрочный проект «Управление процессом освоения проектной деятельности педагогами МАДОУ № 404» (2014-2015 г.) позволил обновить имеющийся опыт, открыть новые возможности гибкого управления ДОУ на этапе внедрения ФГОС ДО.

Выводы. Освоенный педагогами опыт использования технологий моделирования, проектирования и блочно-тематического планирования содержания образовательной содеятельности педагога с детьми в рамках системной технологии оптимизации и конструирования образовательного процесса развивающего характера успешно транслируется на районном, муниципальном, краевом уровнях организации подготовки педагогов ДОУ к работе в новых условиях.

Список литературы:

1. Бэбьюли Ф. 2002. Управление проектом/ Фил Бэбьюли. – Пер. с англ. В. Петрашек. – М.: ФАИР-ПРЕСС
2. Грибанова М.В. 2003. Блочно-тематическое планирование как средство оптимизации познавательно-эстетического развития детей 3-7 лет. Учебно-методическое пособие. Пермь
3. Грибанова М.В. 2004. Моделирование в образовании. Ребёнок в современном мире. Государство и дети. Материалы XI международной конференции СПб.
4. Грибанова М.В. 2005. Моделирование и проектирование воспитательно-образовательной работы в контексте принципов и форм технологии блочно-тематического планирования /М.В. Грибанова//Материалы региональной юбилейной науч.-практ. конф. - Чайковский
5. Грибанова М.В. 2012. Технология блочно-тематического планирования как формат оптимизации педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях//Материалы V Международной научно-практической конференции «Совершенствование общеобразовательного и коррекционного развивающего процессов в дошкольных учреждениях», Томск.
6. Грибанова М.В. 2014. Интеграция содержания приоритетных направлений развития детей

дошкольного возраста средствами технологии блочно-тематического планирования целостного образовательного процесса ДОО. //Сборник материалов 1 Открытой конференции педагогических работников дошкольного образования Пермского муниципального района «Методическое сопровождение подготовки к введению ФГОС ДО в дошкольных образовательных учреждениях». Пермь.

7. Давыдов В.В. 1986. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.

8. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. 1992. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии № 3,4

9. Мальгинова Л.А. Жерневская Т.В. 2005. Содействие познавательно-эстетическому развитию детей в контексте технологии блочно-тематического планирования (из опыта инновационной работы МАДОУ «Детский сад № 404» г. Перми). Актуальные проблемы совершенствования педагогического процесса ДОО в реализации задач личностного развития дошкольника. Межвузовский сборник научных трудов. Пермь.

10. Слободчиков В.И. 1994. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): автореф. дисдок.псих.наук. /В.И. Слободчиков. - М.

11. Совершенствование педагогического процесса ДОО: аспекты моделирования, проектирования и планирования // Материалы региональной научно-практической конференции (Добрянка, 24 февраля 2010 г.).

12. Хозиев В. Б. 2002. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников, М.

13. Яковлева Е.Л. 1997. Психология развития творческого потенциала личности. М.

14. Ясвин В.А. 2001. Образовательная среда: от моделирования к проектированию /В.А. Ясвин. - М.: Смысл, С.14.

Социально-педагогическое проектирование в области педагогического взаимодействия ДОО и семьи как средство возрождения традиций семейного воспитания

Мальцева Алла Витальевна

НОЧУ "Православный Центр
непрерывного образования во
имя прп. Серафима Саровского",
г. Москва

Ключевые слова:

социально-педагогическое проектирование, взаимодействие, традиции, семейное воспитание,

В настоящее время возрастает роль семьи как важнейшего института социализации личности, исторической трансляции культурных, этнических, нравственных ценностей. Утрата духовно-нравственных ценностей и традиций семьи является одной из главных проблем в современном обществе. Возрождение традиционных семейных ценностей, преемственность отечественных семейных традиций способствуют укреплению не только родственных связей, но и соборности общества в целом.

Традиционными семейными ценностями всегда являлись взаимопомощь, милосердие, честь и достоинство, репутация, трудолюбие, вера, совесть, умение просить прощение, отношение к старшим. Отношения в традиционной семье строились на иерархии, послушании и ответственности каждого члена семьи, уважения к старшим, заботы о младших.

Воспитание ребёнка в семье, его духовно – нравственное развитие исторически основывалось на традиционных формах семейного уклада, в котором почетное место занимал труд, совместный труд детей и взрослых. Нарушения взаимоотношений и иерархии в семье часто является причиной нарушения поведения детей. Восстановление отношений в процессе совместной трудовой детско-родительской деятельности является одним из самых успешных путей гармонизации семьи, восстановления уклада жизни.

ФГОС дошкольного образования, принятый в соответствии с Федеральным Законом «Об образовании», определяет среди основных принципов дошкольного образования следующие:

- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- сотрудничество Организации с семьёй;
- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

Ключевая идея развития ДОО – создание единого образовательного пространства для детей и воспитывающих их взрослых, преобразование дошкольного образовательного учреждения в социальный институт, содействующий всестороннему развитию и воспитанию личности ребёнка-дошкольника, выстраивающий взаимодействия детского сада, семьи и общественности для реализации духовных, интеллектуальных, творческих, физических и социальных потребностей детей.

Мы рассматриваем образовательную среду для гармоничного развития и воспитания детей как проектируемую область, создаваемую педагогами для совместной деятельности с воспитанниками и их родителями. Проектируемая воспитательная среда – это новый педагогический результат-продукт с заданными свойствами. В специально спроектированной среде возможно целенаправленное выстраивание конструктивных **детско-родительских связей и отношений**, обеспечивающих реализацию воспитания и всестороннего развития детей и взрослых. Каждый проект имеет не общие, а конкретные социально-педагогические цели и личностные задачи.

С 2010 г. в группах дошкольного образования «Православного Центра непрерывного образования во имя прп. Серафима Саровского» реализуются социально – педагогические проекты: «Семейная гостиная», «Читающая семья», «Семейная мастерская», «Семейный поход».

ЦЕЛЬ социально – педагогического проектирования в области педагогического взаимодействия семьи и ДОО:

способствовать консолидации родителей и педагогов с целью создания единого образовательного пространства для детей и воспитывающих их взрослых,

способствовать укреплению института семьи, повышению родительской активности и инициативы для формирования детско-родительской общности («феномена совместности»),

содействовать повышению педагогической компетентности родителей и других членов семей воспитанников, выбору методов воспитательного воздействия в процессе совместной деятельности;

содействовать формированию педагогического потенциала современной семьи путем возрождения лучших отечественных традиций семейного воспитания, восстановления традиционного уклада жизни семьи, как средства гармонизации детско-родительских отношений, личностного совершенствования и социальной адаптации ребенка и его родных.

Планирование взаимодействия детского сада с семьей в форме социально-педагогических проектов активизирует педагогов и самих родителей заниматься с ребенком не только в условиях детского сада, но и дома во время совместной деятельности: семейного чтения, семейных мастерских и походов. Проекты расширяют возможности родителей наблюдать опыт, имеющийся у других родителей, позволяют взрослым приобретать новые способы общения с детьми и корректировать собственное поведение.

Реализация социально-педагогического проекта – это уникальная педагогическая технология, создающая основу для организации личностно-ориентированного общения, дети учатся взаимодействию со сверстниками и взрослыми в более разнообразных ситуациях и группах, осваивают традиционные культурные, духовно-нравственные ценности, накапливают культурный и нравственный опыт.

Таким образом, достигаются основные результаты воспитания и духовно-нравственного развития: повышается культура семьи и социальная культура, растёт уровень личностной культуры и взрослых и детей, что способствует развитию самосознания личности, саморегулирования поведения детей.

Мы представляем опыт социально-педагогического проектирования в области педагогического взаимодействия ДОО и семьи, который подтверждает эффективность данной педагогической технологии в вопросах личностно–культурного и духовно-нравственного развития детей, возрождения лучших традиций семейного воспитания и восстановления традиционного уклада жизни современной семьи.

Список литературы:

1. *Бодалев А.А.* Социальная среда и формирование ребенка как личности и субъекта деятельности// Хрестоматия по педагогике/ Сост. Морозова О.П. – Б.:Изд-во БГПУ, 1999.
2. *Верaksa Н.Е., Верaksa А.Н.* Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Москва, Мозаика-синтез, 2008 г.
3. *Гладких Л.П.* Развитие внутреннего мира ребёнка [Вестник ПСТГУ Серия 4: Педагогика. Психология](#), Выпуск №11, 2008 г.
4. *Евдокимова Е.С.* Технология проектирования в образовательном пространстве детского сада. Волгоград “Перемена”, 2001.
5. *Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании, Пермь, 2001.
6. *Масюкова Н.А.* Проектирование в образовании, Минск, 1999.

Психологическая составляющая проявления агрессивного поведения в контексте семьи у детей дошкольного возраста

Масаева Зарема Вахаевна

Чеченский государственный университет, г. Грозный

Ключевые слова:

агрессия, дошкольный возраст, психологические особенности, семья

Аннотация: целью статьи является изучить влияние психологических особенностей семейного воспитания на проявление агрессивного поведения у детей раннего периода развития, а также выявить стили семейного воспитания, которые оказывают влияние на проявление агрессивного поведения у детей дошкольного возраста.

Интенсивное, неуравновешенное социальное, финансовое, природное состояние, образовавшееся в данную эпоху в нашем государстве, вызывает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении детей. Посреди них важную тревогу вызывает прогрессирующая изолированность, завышенная беспокойность, духовная опустошенность детей, а также цинизм, безжалостность, злость.

Существенность семьи как ВУЗа обучения вызвана тем, что в ней малыш располагается в движении значимого периода собственной жизни, и сообразно продолжительности собственного действия на личность. Ведь ни один из ВУЗов обучения никак не имеет возможность уподобиться с семьей. В ней вкладываются базы личности малыша [2,3,5].

Методологической основой настоящего исследования являются ведущие позиции возрастной и педагогической психологии, имеющиеся в работах российских и зарубежных специалистов по психологии: Эльконина Д. Б., Рубенштейна С. Я., Выготского Л. С., Бандуры А., Фрейда З., Эриксона Э., Басса А. [1,4, 6,7].

Первоочередной целью данного научного поиска является изучение влияния психологических особенностей семейного воспитания на проявление агрессивного поведения у детей раннего периода развития.

Поставлена следующая гипотеза исследования: стили семейного воспитания оказывают влияние на проявление агрессивного поведения у детей дошкольного возраста.

В исследовании приняли участие 25 воспитанников - 6 лет детского сада № 205 г. Грозный и 25 семей — из них 6 полных и 19 неполных семей.

На различных этапах работы применены разные методы психологического исследования: анализ психолого-педагогической литературы; наблюдение; беседа; тестирование (методики: рисунок «Несуществующее животное», «Тест руки Вагнера», методика Эйдемиллера Э. Г. и Юстицкиса В. В. «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ); метод математической обработки данных.

Сравнительный анализ полученных данных по результатам методик: «Тест руки Вагнера», «Несуществующее животное», позволяет сделать вывод, что для представленной категории испытуемых отличительными проявлениями считаются последующие черты: неадекватное эмоциональное отреагирование; неуверенность в себе, в собственных силах; плохая адаптируемость; невысокая адаптивность; завышенная проблематичность; неспособность к плодотворному взаимодействию, что имеет возможность побудить агрессивное поведение.

Полученные данные по методике Эйдемиллера Э.Г. и Юстицкиса В.В. «Анализ семейных взаимоотношений» разрешают сделать выводы, что вербальная форма агрессии у детей дошкольного возраста бывает в семьях с таковыми нарушениями воспитания детей, как

гипопротекция (14,8%), гиперпротекция (14,8%), потворствование (11,1%), игнорирование потребности ребенка (11,1%), воспитательная неуверенность родителей (22,2%), вынесение конфликта между супругами (25,4%).

Защитно-ответная форма агрессии сталкивается в семьях с такими нарушениями в семейном воспитании, как вынесение конфликта между супругами, воспитательная неуверенность родителей, чрезмерность требований гиперпротекция.

Агрессивная защита от людей, владеющих престижем, властью сталкивается при последующих нарушениях в семейном воспитании: строгость наказаний, вынесение конфликта между супругами в сферу обучения.

Проведенный количественный и качественный анализ результатов исследования разрешает сделать выводы. Семейное образование в раннем возрасте создаёт ряд предпосылок для появления, развития и укрепления агрессивного поведения, что обуславливает настоящую потребность диагностики и устранения. Среди возрастных особенностей в развитии ребенка раннего периода, оказывающих огромное влияние на развитие и укрепление агрессивного поведения, можно отметить следующие: главные изменения в личности малыша начинаются с середины дошкольного возраста и группируются в сфере социальных взаимоотношений, главной предпосылкой считается продолжение социальных взаимосвязей малыша с миром. Это ставит его перед потребностью адекватного отображения общественного мира.

Таким образом, семейное воспитание в раннем периоде развития создает ряд допущений для появления, становления и укрепления агрессивности как черты личности, что вызывает настоящую надобность в диагностике и коррекции.

Список литературы:

1. *Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В.* Смыслообразование как инициации ценностно-смысловых установок в процессе обучения /Коллективная научная монография «Теория и практика развивающего образования школьников». Под ред. А.Ю. Нагорнова, Ульяновск, 2015.
2. *Масаева З.В., Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц.* Взаимодействие педагогов и родителей для создания безопасного пространства в образовательной среде /Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные вопросы науки и образования». Тамбов, 2015. С.65-66.
3. *Масаева З.В., Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц.* Психолого-педагогическая компетентность родителей как фактор обеспечения психологической безопасности /Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Наука и образование в жизни современного общества». Тамбов, 2015. С.93-94
4. *Масаева З.В., Ажиев М.В.* Психологическое сопровождение безопасности образовательной системы в современных условиях /Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Наука и образование в жизни современного общества». Тамбов, 2015г. С.94-95.
5. *Масаева З.В., Дунаева З.Б., Булуева Ш.И.* Предшкольная подготовка ребенка в условиях ФГОС ДО /Ученый XXI века. № 5-6 (6-7). С.44-47.
6. *Масаева З.В.* Использование социально-ориентированных игровых технологий в воспитании детей дошкольного возраста /Материалы международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». Москва, № 2. 2014г. С.18.
7. *Масаева З.В.* Психолого-педагогические особенности безопасности образовательного пространства в условиях постконфликтного региона /Дис. канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2010.

Повышение качества работы ДОУ через внедрение дополнительного образования

Мацола Алла Вячеславовна

МАДОУ № 1 г.Коврова

Ключевые слова:

качество, дополнительное, образование, повышение имиджа

Целью статьи является освещения вопроса осуществления платного дополнительного образования в Муниципальном автономном образовательном учреждении детский сад № 1 города Коврова.

Оказание платных дополнительных услуг становится все более важным направлением деятельности муниципальных образовательных организаций в условиях рыночной экономики и реформирования российского образования.

В настоящее время оказание платного дополнительного образования способствует привлечению дополнительных финансовых средств и наибольшего удовлетворения спроса родителей и социума в условиях дошкольного учреждения.

Ценность дополнительного образования состоит в том, что оно способствует практическому приложению знаний и навыков, полученных в дошкольном образовательном учреждении, стимулирует познавательную мотивацию воспитанников. А главное – в условиях дополнительного образования дети могут развивать свой творческий потенциал, навыки адаптации к современному обществу и получают возможность полноценной организации свободного времени.

Предоставление платных дополнительных услуг регламентируется следующими нормативными правовыми актами: Конституцией РФ; Гражданским, Бюджетным, Налоговым кодексами Российской Федерации; Законом РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании»; Законом РФ от 07.02.1992 № 2300-1 «О защите прав потребителей»; Постановлением Правительства РФ от 15 августа 2013 № 706 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг»; Федеральным законом от 08.05.2010 № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (ред. от 31.12.2014); иными нормативными акты Российской Федерации, субъектов Российской Федерации, Уставом образовательной организации; локальными актами.

Согласно действующему законодательству автономные и бюджетные образовательные учреждения могут использовать полученный доход от оказания платных образовательных услуг, в соответствии со своими уставными целями.

Организация дополнительных образовательных услуг в нашем детском саду осуществляется в форме кружков, секций, арт-студий. Платные образовательные услуги оказываются только по желанию родителей (законных представителей) воспитанников и на договорной основе. Платным является все то, что не предусмотрено ООП ДО в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Этапы внедрения платного дополнительного образования:

1 этап (август, сентябрь)

(пошаговая деятельность первого этапа)

1 шаг-Изучение нормативно-правовой документации федерального, регионального, муниципального уровней.

2 шаг-Анализ Устава ДООУ. В уставе ДООУ должно быть зафиксировано право потребителя на получение платной образовательной услуги. И должны быть прописаны только те платные дополнительные образовательные услуги, которые будет оказывать ваше образовательное учреждение.

3 шаг-Проведение маркетингового исследования:

- анализ потребностей воспитанников, состава родителей и их возможности по оплате платных дополнительного образования;
- анализ возможностей материально-технической базы в ДООУ для качественного оказания ПОУ;
- анализ квалификации сотрудников и их загруженность при реализации основной образовательной программы;
- анализ особенностей территориального расположения ДООУ, определяющих социально-экономические выгоды и риски (центр города, наличие рядом объектов социума и т. п.);
- проведение мониторинга цен на образовательные услуги в городе, микрорайоне;

4 шаг-проведение анкетирования родителей, с целью выявления запроса направлений на дополнительные образовательные услуги.

5 шаг-решение организационных вопросов

- Поиск специалистов для работы по организации платных образовательных услуг. (Мы привлекли как штатных сотрудников детского сада, так и специалистов со стороны).

Заклучение трудовых договоров со всеми педагогами (специалистами).

6 шаг-получение Лицензии в Департаменте образования администрации Владимирской области.

7 шаг-создание нормативной базы ДООУ, регламентирующей организацию и порядок оказания платных образовательных услуг.

В ходе организации платных образовательных услуг мы разработали локальные акты МАДОУ на основании нормативных актов федерального, регионального и муниципального уровней. Утвердили "Положение об оказании платных образовательных услуг", «Договор об образовании по дополнительным образовательным программам дошкольного образования», Должностные инструкции.

8 шаг-Методическое обеспечение оказания платных образовательных услуг

- Разработка рабочих программ руководителями кружков и секций, учебных планов. Количество часов и тематика занятий, предлагаемых исполнителем в качестве платных образовательных услуг, должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям заказчика; подбор необходимого оборудования, пособий, электронных ресурсов и средств обучения. Составление расписания кружков и секций.

9 шаг-Организация процесса обучения

издание приказов по организации деятельности по платному образованию, утверждение учебных планов, расписание занятий кружков и секций, состав групп.

10 шаг-информирование потребителей о платных образовательных услугах.

Предоставление потребителю достоверной информации об оказываемых платных образовательных услугах, обеспечивающую возможность их правильного выбора (п. 9 «Правил оказания платных образовательных услуг», утвержденных постановлением Правительства РФ от 15.08.2013 № 706).

Потребителей информируют: о квалификации руководителей кружков, уровне образования и квалификации, количестве учебных часов, расписании занятий, стоимости ПОУ, порядке оказания и оплаты ПОУ, а также о льготах, предоставляемых при оказании платных образовательных услуг.

11 шаг-Оформление отношений с потребителями услуги.

Заключение Договора об образовании по дополнительным образовательным программам дошкольного образования.

II этап

Работа кружков и секций по дополнительному образованию художественно-эстетической, речевой, познавательной и физкультурно-оздоровительной направленности.

III этап

-подведение итогов осуществления платных услуг

-выявление удовлетворённости родителей и педагогов качеством оказанных дополнительных образовательных услуг.

-мониторинг, с целью совершенствования работы по оказанию платных дополнительных образовательных услуг.

В настоящее время в МАДОУ № 1 функционируют кружки, студии и секции по направлениям:

Художественно - эстетическое развитие

лепка из глины и пластилина, изобразительная , театрализованная деятельности, танцы

Речевое и познавательное развитие

Индивидуальные и групповые занятия с логопедом по коррекции звукопроизношения, развитие психических процессов, «Английский для малышей», развитие и коррекция эмоциональных состояний у дошкольников, песочная терапия.

Физическое развитие

Тхэквондо», обучение плаванию и занятия в бассейне для детей от года до 2-х лет.

Проведение развлекательных мероприятий для детей

Организация дополнительного платного образования в нашем ДОУ позволяет конструировать образовательную деятельность на основе индивидуальных особенностей и интересов детей, при котором ребенок становится активным в выборе деятельности.

Обеспечение открытости и достоверности информирования родителей и общественности о платных дополнительных образовательных услугах осуществляется через индивидуальное консультирование родителей, проведение открытых мероприятий, размещении информации на информационном стенде и сайте МАДОУ.

На наш взгляд осуществление платного дополнительного образования в нашем ДОУ положительно для всех участников педагогического процесса:

Занятия в секциях, кружках и арт- студии открывают воспитанникам МАДОУ возможность для личного развития, развития инициативы и творческих способностей, успешной социализации и индивидуализации, Дети получают навыки адаптации к современному обществу и возможность полноценной организации свободного времени.

Удовлетворение спроса родителей по дополнительным образовательным услугам; экономия времени родителей (не надо водить в учреждения дополнительного образования, ждать окончания занятий).

Наибольшее удовлетворение спроса родителей и социума; повышение имиджа и конкурентоспособности ДОУ на рынке образовательных услуг; дополнительное финансирование учреждения и улучшение материально-технической базы.

Анализируя количество воспитанников, получающих платные услуги можно заметить, что они увеличились с 486 детей в 2014 году до 664 в 2015 году.

Увеличилось количество предоставляемых платных услуг с 14 в 2014 году до 23 в 2015г.

Дошкольное учреждение с момента начала оказания платных услуг в 2014 году получило общего дохода 2 171.600 рублей. Из которых на оплату по договорам оказания услуг было потрачено 845 000 рублей, а доход на развитие МАДОУ составил 1 101 500 рублей.

Список литературы:

1. Савицкая Е.В. 2004. "Некоторые итоги исследования системы детского дошкольного образования". Журнал "Вопросы образования" № 4 с.261-277
2. Т.Г. Бутова, Е.Г. Григорьева, В.В. Куимов "Развитие сферы дошкольных услуг: проблемы регулирования. 2011 с.8-58
3. Закон Российской Федерации от 29.12.2012 «Об образовании» № 273-ФЗ
4. Закон РФ от 07.02.1992 «О защите прав потребителей» № 2300-1
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 августа 2013 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг» № 706

Последипломная подготовка руководителей дошкольных образовательных организаций к реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования

Мизова Марина Хабаловна

ИПК и ПП КБГУ им. Х.М.
Бербекова, г. Нальчик

Ключевые слова:

последипломная подготовка, федеральные государственные образовательные стандарты, гуманитаризация образования, руководитель дошкольной образовательной организации

В последние годы принят целый ряд нормативных документов по реформированию дошкольного образования, который требует изменений в самой системе последипломной подготовки заведующих детскими садами.

В ситуации модернизации дошкольного образования обнаружилось, что большинство руководителей дошкольных образовательных организаций не имеют достаточной подготовки для эффективного внедрения и реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), которые в качестве основных составляющих включают вопросы стратегического менеджмента, мониторинга качественных результатов дошкольного образования, трудового законодательства в системе дошкольного образования, финансово-экономической деятельности. Уровень квалификации многих руководителей не дает возможности в полной мере реализовать программу модернизации системы дошкольного образования, в основе которой лежит *принцип гуманитаризации образования*.

С целью изучения состояния последипломной подготовки руководителей дошкольных образовательных организаций в ИПК и ПП КБГУ им. Х.М. Бербекова в 2014 году было проведено исследование, в котором приняло участие 188 руководителей детских садов Кабардино-Балкарской Республики. Исследование проводилось с целью выявления и последующего анализа недостатков в системе повышения квалификации руководителей дошкольных образовательных организаций. Анкетирование проходило в ходе прохождения краткосрочных курсов повышения квалификации. Результаты исследования показали недостатки в системе повышения квалификации руководителей дошкольных образовательных организаций:

- 1.Отсутствие навыков стратегического анализа и быстрого реагирования на происходящие изменения — 62,1%.
- 2.Недостаточный уровень предоставляемых знаний в области экономики и образовательного права — 47,1%.
- 3.Недостаточный уровень предоставляемых знаний в вопросах психологии управления — 65,8%.
- 4.Недостаточный уровень предоставляемых знаний в области трудового законодательства — 67,7%.
- 5.Недостаточный уровень ИКТ компетентности — 40,8%.

Анализируя представленные результаты исследования, можно констатировать, что среди причин неготовности руководителей к реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования следует назвать недостаточно эффективную систему последипломного образования, не обеспечивающую непрерывное профессиональное развитие.

Исходя из этого, в ИПК и ПП была поставлена цель, состоящая в создании условий, в которых руководители могли бы максимально проанализировать свой потенциал, провести самооценку своей профессиональной деятельности и мотивировать их для реализации приоритетных направлений развития дошкольной образовательной организации. Приоритетные направления деятельности руководителя дошкольной организации включают, в первую очередь, реализацию

ФГОС ДО, где сконцентрированы требования государства и учитываются запросы местного сообщества, на территории которого расположен детский сад.

В качестве механизма профессионального развития руководителей дошкольных образовательных организаций в ИПК и ПП в настоящее время выступает программа дополнительного профессионального образования «Управление образовательной организацией в условиях реализации ФГОС ДО», целью которой является формирование умений и навыков в управленческой, организационной, информационно-аналитической, проектно-исследовательской, финансово-экономической, административно-хозяйственной, инновационной и методической деятельности. В 2014 -2015 годах по программе обучено 240 руководителей, курирующих дошкольное образование.

Последипломная подготовка руководителя дошкольной образовательной организации к реализации ФГОС ДО рассматривается нами как процесс, который содержит в себе два основных аспекта: технологическую подготовку и внутреннюю.

Технологическая подготовка включает отработку методов, приемов, критериев, подходов в реализации программы повышения квалификации. Технологический аспект направлен на подготовку руководителей дошкольных образовательных организаций умению анализировать, планировать, организовывать, мотивировать, контролировать.

Внутренняя подготовка имеет психологическую специфику и выражается в мотивации руководителей к освоению программы повышения квалификации. В процессе внутренней подготовки происходит соотнесенность содержания программы последипломной подготовки руководителей с требованиями ФГОС, со спецификой современной образовательной системы детского сада и новыми ценностями дошкольного образования.

Использование выделенных аспектов подготовки позволяет рассматривать последипломное образование руководителей дошкольных образовательных организаций как систему, которая подготовит к реализации ФГОС ДО. Отсюда, последипломная подготовка руководителя к реализации ФГОС ДО будет продуктивной, если содействует: освоению методологических основ ФГОС дошкольного образования; потребности к рефлексии как необходимого атрибута руководителя дошкольной образовательной организации; овладению способом самоанализа собственного управленческого опыта, который является фактором изменения образовательной ситуации в детском саду; способности выявлять гуманитарную функцию управления; готовности к формированию команды единомышленников; готовности к использованию гуманитарно-ориентированных технологий управления; осуществлению взаимосвязи личностного и профессионального развития и саморазвития.

Руководитель дошкольной образовательной организации, подготовленный к реализации федеральных государственных образовательных стандартов, должен быть способным создать образовательную систему в детском саду, которая ставит человека в центр процесса обучения и воспитания, мотивировать педагогическую команду и обслуживающий персонал действовать не только в интересах самих себя, но и в интересах детей, всего коллектива, социума и формировать систему отношений взаимного доверия.

Список литературы:

1. Тьюторское сопровождение в системе постдипломной подготовки руководителей образовательных учреждений как средство профессионального развития / Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Крас-ноярск: Научно-инновационный центр, 2012. № 4 (12). URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2011/01/1.pdf>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>

Взаимодействие детского сада и семьи в процессе воспитания и развития детей младшего возраста

Минасян Яна Эдуардовна

МБДОУ №70, г.Ростов-на-Дону

Ключевые слова:

воспитание, развитие, взаимодействие, проект, семья

Аннотация: в статье раскрывается содержание инновационного проекта «Дружная семья – детский сад, мама, папа и я», цель которого организация эффективного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи в процессе воспитания и развития детей младшего дошкольного возраста. Проблема взаимодействия детского сада и семьи в разное время была предметом изучения многих отечественных и зарубежных ученых и практиков: основы сотрудничества педагогической науки, общественности и семьи (П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт); вопросы семейного и общественного воспитания дошкольников (А.В. Запорожец); лаборатория семейного воспитания (Т.А. Маркова); опыт организации межличностных отношений в семье (Г.Т. Хоментausкас); педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников (Л.Ф. Островская); формы, методы и приемы работы с родителями (Т.А. Данилина) и т.п. [1; 2; 3].

Анализ теоретических исследований по обозначенной проблеме позволил нам разработать на базе МДОУ № 70 г. Ростова-на-Дону инновационный проект на тему «Дружная семья – детский сад, мама, папа и я».

Цель проекта: создание педагогических условий для эффективного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи в процессе воспитания и развития детей младшего дошкольного возраста.

Задачи, решаемые внедрением проекта:

1. Развитие у родителей психолого-педагогических представлений об особенностях воспитания, развития детей младшего дошкольного возраста в условиях детского сада и семьи.
2. Взаимодействие педагогов, специалистов детского сада и родителей в процессе организации работы с детьми.
3. Овладение родителями эффективными игровыми технологиями воспитания, развития детей младшего дошкольного возраста.
4. Развитие у родителей представлений об оборудовании развивающей предметно-пространственной среды в домашних условиях, способствующей воспитанию и развитию дошкольников.

Содержание проекта разработано в соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта дошкольного образования и представлено следующими разделами [4]:

Раздел 1. «Физическое развитие детей младшего дошкольного возраста» (родители знакомятся с особенностями физического развития дошкольников, содержанием работы по физическому развитию дошкольников на учебный год; планом профилактических мероприятий; вариантами проведения утренней, пальчиковой и дыхательной гимнастики; упражнениями, способствующими развитию гибкости и координации движений, равновесия, крупной и мелкой моторики; требованиями к оборудованию развивающей предметно-пространственной среды в домашних условиях и т.п.).

Раздел 2. «Социально-коммуникативное развитие детей младшего дошкольного возраста»

(родителей знакомят с особенностями социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста; формируют представление о специфике развития у дошкольников ценностного отношения к своей семье, сверстникам, взрослым, родному городу, краю; раскрывают методы и приемы формирования уважительного отношения к выполнению элементарных трудовых поручений; основам безопасного поведения в различных жизненных ситуациях; знакомят с принципами организации развивающей предметно-пространственной среды, способствующей развитию социально-коммуникативной сферы дошкольников и т.п.).

Раздел 3. «Познавательное развитие младших дошкольников» (расширение представлений родителей об особенностях познавательного развития детей младшего дошкольного возраста, игровых технологиях развития сенсорной культуры дошкольников, любознательности и интереса к окружающему миру, родители осваивают способы оборудования развивающей предметно-пространственной среды и т.п.).

Раздел 4. «Речевое развитие детей младшего дошкольного возраста» (родителей знакомят с психолого-педагогическими особенностями развития речи детей раннего возраста: словаря, связной, грамматической и звуковой культуры речи, развития речевого творчества; спецификой приобщения дошкольников к детской литературе; технологиями, активизирующими активную речь дошкольников, игровыми методами и приемами профилактики речевых нарушений; оборудования развивающей предметно-пространственной среды атрибутами и пособиями, способствующими развитию речи дошкольников и т.п.).

Раздел 5. «Художественно-эстетическое развитие младших дошкольников» (родителей знакомят с содержанием художественно-эстетического развития дошкольников, спецификой ознакомления детей с произведениями изобразительного и музыкального искусства, фольклора; нетрадиционными технологиями развития изобразительного творчества дошкольников; материалами, используемыми в работе с детьми в процессе лепки, аппликации, рисования, конструирования и т.п.). Направления деятельности с субъектами образовательного процесса включали проведение: Открытых просмотры различных видов деятельности с дошкольниками: «Опыты с водой», «Инсценируем сказку», «У медведя во бору», «Рисуем ладошками», «Что такое хорошо и что-такое плохо», «Музыкальная шкатулка» и т.п. Теоретических семинаров, проводимых совместно воспитателем, педагогом-психологом, учителем-логопедом: «Психолого-педагогические особенности развития детей раннего возраста», «Приобщение дошкольников к детской литературе: проблемы и пути их решения», «Диалог искусств в развитии личности ребенка дошкольного возраста», «Развитие сенсорной культуры детей дошкольного возраста в разных видах деятельности» и т.п. Семинаров-практикумов: «Нетрадиционные технологии познавательного развития дошкольников», «Коммуникативные технологии развития речи дошкольников», «Использование игровых технологий в процессе формирования у дошкольников правил безопасного поведения в быту», «Обучаем дошкольников нетрадиционным техникам рисования», «Технологии развития мелкой моторики дошкольников», «Организация развивающей предметно-пространственной среды в домашних условиях и т.п. Тематических родительских собраний: «Адаптация детей дошкольного возраста к условиям детского сада», «Приобщаем дошкольников к труду», «Технологии раннего обучения чтения дошкольников», «Особенности полоролевого воспитания детей младшего дошкольного возраста», «Патриотическое воспитание младших дошкольников в детском саду и дома», «Специфика воспитания застенчивых и агрессивных дошкольников» и т.п. Подготовку рекламных проспектов и буклетов для родителей: «Преимственность в воспитании дошкольников в детском саду и дома», «Детская литература детям», «Архитектурные прогулки с дошкольниками», «Как прекрасен этот мир», «Английский язык малышам» и т.п. Тренингов для родителей: «Развиваем коммуникативные навыки дошкольников», «Развиваем наглядно-действенное мышление дошкольников», «Развиваем психические процессы у детей дошкольного возраста и т.п. Мастер-классов для родителей: «Произведения устного народного творчества детям», «Приобщение дошкольников к слушанию классической музыки», «Детская лаборатория открытий», «Развиваем мелкую моторику дошкольников в процессе изобразительной деятельности» и т.п. Заседаний клуба молодых родителей: «Семейные традиции», «Перинатальное развитие ребенка», «Оборудование детской комнаты», «Русские сказки детям», «Разучиваем стихи русских и зарубежных поэтов», «Семейный театр на дому» и т.п. Предполагаемые результаты: у родителей сформированы представления об особенностях воспитания, развития детей младшего дошкольного возраста в условиях детского сада и семьи; разработан механизм взаимодействия специалистов детского сада, воспитателей и родителей в

процессе организации работы с детьми младшего дошкольного возраста; родители овладели эффективными игровыми технологиями воспитания, развития детей младшего дошкольного возраста; принципами проектирования развивающей предметно-пространственной среды в домашних условиях, способствующей воспитанию и развитию дошкольников. Таким образом, разработанный и апробированный инновационный проект на тему «Дружная семья – детский сад, мама, папа и я», был направлен на повышение профессиональной компетентности педагогов по вопросам организации работы с родителями, развития педагогической культуры родителей детей младшего дошкольного возраста

Список литературы:

1. Данилина Т.А. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Т.А. Данилина // Дошкольное воспитание, 2005. — №1. — С. 41-49.
2. Детский сад – семья: аспекты взаимодействия: практ. пособие / Авт. -сост. С.В. Глебова. — Воронеж: ТЦ «Учитель», 2005. — 111 с.
3. Работа дошкольного образовательного учреждения с семьей / Авт. -сост. И.А. Дядюнова. — М.: АПК и ПРО, 2004. — 32 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. -М., УЦ Перспектива, 2014.

Problem of early tri-lingualism implementation in Kazakhstan: Pros et Contras

Мирзоева Лейла Юрьевна

Университет имени Сулеймана
Демиреля, Алматы, Казахстан

Ключевые слова:

Pre-school education, Tri-lingualism strategy, National language, Young learners, Language skills

The paper deals with the problem of tri-lingualism strategy implementation as one the most important tendencies of language teaching in Kazakhstan. Nowadays, there are two main languages in Kazakhstan: Kazakh functioning as the state (or national) language, and Russian used as an official language in the process of international communication. Now, the triad including Kazakh, Russian and English languages is the most topical in language teaching. All aforementioned factors, as well as the tri-lingualism strategy which is treated now as the most important trend in language teaching, influence education process at the pre-school stage. Early multilingualism takes place in a specific situation when a child learns three languages (native and at least two non-native languages) simultaneously. So, there are different viewpoints concerning tri-lingual education at the early stage. In accordance with the predominant one, the introduction of English language should be carried out in the second turn. The age limit for the introduction of that language into the educational system of the younger generation should be agreed with psychologists, FLT methodologists etc. whereas Russian is strongly integrated in Kazakhstani pre-school education system. Moreover, it is necessary to outline the field of English language use for young learners especially at the pre-school stage. Thus, learning the third language in no way should impede or interfere with the formation and development of communication skills in young learners' native language; so that it should be used as a language of game, a language symbolizing alien culture etc. The key points under consideration are the following: a) To reveal the specific features of supplying materials in multilingual environment (explanation and presentation of tasks in 3 languages, and the process of speech competence formation in course of study English); b) To identify the limits of English language implementation at the pre-school stage; c) To find specificity of the motivational technologies taking into account a factor of age of the learners.

Список литературы:

Алтынбекова О.Б. Этноязыковые процессы в Казахстане. – Алматы: Экономика, 2006. – 416 с./Altynbekova O.B. Jethnojazykovye processy v Kazahstane. – Almaty: Jekonomika, 2006. – 416 s.

Модель организации инклюзивного образования дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Михеева Наталья Борисовна,
Едокова Оксана Владимировна,
Уколова Ольга Анатольевна,
Шишкина Ирина Евгеньевна,
Вишнякова Елена Юрьевна

ГБОУ СОШ № 10 СПДС
"Ягодка", г. Жигулевск

Ключевые слова:

модель, инклюзия, речевые нарушения, интеграция, образовательная деятельность

Введение. Представленная модель организации инклюзивного образования дошкольников построена на основе анализа опыта работы детского сада «Ягодка» г. Жигулевска Самарской области. Одно из главных направлений детского сада – ориентация на инклюзию детей с ограниченными возможностями здоровья в коллектив обычно развивающихся сверстников на правах «равных партнёров»

Основная **цель работы** - обеспечение условий для совместного воспитания и образования нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ, то есть детей с разными образовательными потребностями.

Описание. Разработанная и реализуемая нами модель организации инклюзивного образования дошкольников включает 8 основных блоков:

- 1 Блок - Организационно-управленческая деятельность.
- 2 Блок - Принципы инклюзивного образования.
- 3 Блок - Условия реализации инклюзивной практики.
- 4 Блок - Построение инклюзивного образования в ДОО.
- 5 Блок - Образовательная деятельность с детьми.
- 6 Блок - Методическая деятельность в ДОО.
- 7 Блок - Совместная деятельность с семьями воспитанников.
- 8 Блок - Оценка эффективности инклюзивного образования.

Организационно-управленческая деятельность организации инклюзивного образования в детском саду реализуется по следующим направлениям: нормативно-правовая база, кадровое обеспечение, материально-техническое оснащение, программно-методическое и дидактическое обеспечение.

Организация инклюзивного образования дошкольников в детском саду опирается на принципы индивидуального подхода, поддержки самостоятельной активности ребенка, социального взаимодействия, междисциплинарного подхода, вариативности, партнерского взаимодействия с семьей, динамического развития образовательной модели детского сада.

Для реализации представленной модели организации инклюзивного образования дошкольников в детском саду созданы специальные условия:

1. Профессиональная квалификация педагогов и специалистов, реализующих инклюзивное образование;
2. Организация развивающей предметно – пространственной среды;
3. Организация партнерских отношений между всеми участниками образовательной инклюзии (Ребенок-Педагог-Родитель);
4. Сетевое взаимодействие с организациями-партнерами - Территориальная ПМПК, «Служба ранней помощи», МКУ «Центр социальной помощи семье и детям г.о. Жигулевск». В 2015 году коллектив детского сада отмечен Благодарственным письмом за активное взаимодействие в формировании психологического и социального здоровья детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья Центром социальной помощи семье и детям. Опыт работы по взаимодействию с данным сетевым партнером был обобщен в социальном проекте «Гармонизация процессов социализации и индивидуализации дошкольников», который стал победителем Общероссийского конкурса «Лучшее мероприятие в ДОО».

Построение инклюзивного образовательного процесса происходит по следующим направлениям:

1. Психолого-педагогический мониторинг.
2. Планирование образовательной деятельности в инклюзивной практике.
3. Организация образовательной деятельности в группе комбинированной направленности.

Согласно ФГОС ДО образовательная деятельность с детьми в детском саду строится по всем видам деятельности: игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, восприятия художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд, конструирование, изобразительная, музыкальная, двигательная, с использованием современных форм работы. Игры, праздники и развлечения, экскурсии, акции, конкурсы, творческие выставки, встречи с талантливыми людьми - важная составляющая инклюзивного процесса.

В детском саду организовано дополнительное образование по коррекционно-развивающему направлению: кружок развития звукобуквенного анализа и формирования письменной речи «Звукобукварик», кружок развития и совершенствования грамматического строя родного языка «Веселая грамматика», кружок по подготовке детей 6 лет с ОНР к школьному обучению «Скоро в школу». В группах комбинированной направленности функционируют кружки художественно-эстетического, физкультурно-спортивного, интеллектуального направления, которые посещают дети с нормой и дети с ОВЗ: «В гостях у сказки», «Здоровячок», «Соловушка», «Веселый башмачок».

Ведение дополнительных образовательных услуг позволяет расширять кругозор воспитанников, формировать физические качества, развивать творческие способности, повышать самооценку, реализовать желание и интерес к любимому делу.

В связи с модернизацией и технологизацией образовательного процесса педагоги и специалисты детского сада активно используют инновационные технологии. В практике инклюзивного образования дошкольников с ОВЗ педагоги внедряют следующие разработанные образовательные технологии: логопедический массаж, дыхательная, артикуляционная гимнастика, гимнастика для глаз, валеологические распевки, ритмодекламация, фитбол, музыкотерапия, песочная терапия, мандалатерапия, релаксационные упражнения и др. Разнообразный арсенал современных технологий позволил скорректировать нарушенные стороны развития, воспитать ребенка умеющего анализировать увиденное и услышанное, планировать, прогнозировать и контролировать свою деятельность.

Методическая деятельность в ДОО направлена на развитие инклюзивного процесса и дальнейшее его совершенствование. Целью данной деятельности является использование новых форм методической работы и активных методов обучения педагогического коллектива по направлениям:

1. Аналитическая деятельность.
2. Повышение уровня педагогической компетенции.
3. Интеграция в работе педагогов и специалистов.

Аналитическая деятельность включает в себя работу творческих групп, заседания консилиумов, педагогических советов, анализ педагогической документации, взаимопосещение, коллективный просмотр педагогической деятельности.

Постоянная взаимосвязь между содержанием и результатами методической работы обеспечивает непрерывный процесс совершенствования и повышения уровня педагогической компетентности каждого педагога ДОО. Презентация опыта работы, мастер-классы, практические семинары, передовой педагогический опыт, открытые просмотры, конкурсы профессионального мастерства, наставничество, индивидуальное самообразование, деловая игра, аукцион знаний, викторины - все это оказывает практическую и теоретическую помощь педагогу в организации инклюзивного образования.

Построение инклюзивного образования – длительный и сложный процесс, который зависит так же и от комплексного взаимодействия всех педагогов и специалистов ДОО. Одной из форм взаимодействия работы специалистов является организация интегрированных коррекционных занятий.

Успешная работа с детьми с ОВЗ невозможна без вовлечения родителей в образовательную инклюзию. Совместная деятельность с семьями воспитанников в детском саду ведется по следующим направлениям: информационно-аналитическое, познавательно-практическое, наглядно-информационное, досуговое.

Информационно-аналитическую деятельность в детском саду реализуем через анкетирование, тестирование, родительскую почту, информационные листки для обратной связи, социологический срез. Наглядно-информационная работа проводится как на уровне детского сада, так и на сайте д/с, где родители получают от специалистов и педагогов практические рекомендации, памятки, консультации, тематические статьи, буклеты, справочный и дидактический материал.

Для того, что бы взаимодействие с родителями было эффективным и плодотворным возникла идея создания детско-родительского Клуба «Играем и развиваемся вместе». Заседания Клуба носят нетрадиционную форму общения с родителями: ликбез, игровой тренинг, семинар-практикум, мастер-класс, совместные праздники, развлечения, семейные конкурсы, игры-соревнования, викторины, уроки домашней школы, выставки совместного творчества, проектная деятельность, родительские вечеринки.

Обобщенный опыт работы «Взаимодействие детского сада с семьями, имеющими детей с ОВЗ» отмечен Дипломом Лауреата на II Всероссийском конкурсе профессионального мастерства воспитателей и педагогов ДОО «Современный детский сад - 2015».

Оценка эффективности инклюзивного образования. Итак, мы считаем, что организация инклюзивного процесса в нашем детском саду основывается на творческом подходе, гибкости образовательной системы, строится с учетом индивидуальных образовательных потребностей воспитанников, использования инновационных технологий, вариативных форм работы.

В результате системной, плодотворной деятельности педагогического коллектива в СПДС «Ягодка» созданы условия для совместного воспитания и образования нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ.

Результатом системной, плодотворной работы коллектива по инклюзивному образованию является освоение воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья основной общеобразовательной программы - образовательной программы дошкольного образования СПДС «Ягодка». 100% дошкольников имеют положительную динамику в коррекционно-развивающем сопровождении. У 88% выпускников уровень развития соответствует норме. Воспитанники являются участниками, победителями Всероссийских, окружных, городских конкурсов.

Детский сад находится в постоянном развитии и является конкурентоспособным в социуме.

Список литературы:

Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. 2014. Коррекционная и инклюзивная педагогика // От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. *Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева.* «МОЗАИКА-СИНТЕЗ». 224-262.

Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. : *М.М. Прочухаева, Е.В. Самсонова.* 2010. //Москва. Центр «Школьная книга» с.3-35

Принцип преемственности в речевом развитии детей

Мишанова Оксана Геннадьевна

Челябинский государственный
педагогический университет, г.
Челябинск

Ключевые слова:

Принцип преемственности, речевое развитие, языковое образование

Аннотация: в статье раскрываются основания для необходимости следования принципу преемственности в речевом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста, анализируется принцип преемственности с учетом сравнения требований образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования.

Введение. Преемственность в образовании понимается как одно из необходимых требований, которое предполагает связь между ступенями обучения в сохранении различных элементов целого или системы. Необходимо отметить следующие направления реализации принципа преемственности: единство методологии, целей, содержания, процесса и оценивания образовательных достижений детей.

Язык как социально обусловленное явление проникает непосредственно во все виды и сферы человеческой деятельности и выходит на международный уровень с целью консолидации гражданского общества и решения интолерантных проблем. Это требует, в свою очередь, предельного внимания к русскому языку как предмету речи в образовательных организациях различного уровня с учетом принципа преемственности от дошкольного до профессионально образования.

Актуальность данной проблемы 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.

Цель исследования. В исследовании проблемы речевого развития принцип преемственности понимается как взаимосвязь традиционного формирования коммуникативно-речевых навыков дошкольника с инновационной структурой и содержанием современного языкового образования в начальной школе, связанного с формированием концептосферы языковой личности младшего школьника, осознаваемой себя в активном и непрерывном процессе социализации.

Основная цель в изучении языка каждой отдельной личностью – это речевое развитие в социально обусловленной деятельности. Проблемы обучения речи и владения русским языком имеют принципиальное значение не только с точки зрения становления культуры отдельной языковой личности, но и с точки зрения развития коллективного языкового сознания общества и государства в целом.

Материалы и методы. 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 познавательных психических процессов; физическое развитие; социализация. 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 речи и окружающего мира, звукоподражания, ритмичная декламация стихов, потешек и т. д.); развитие общей и мелкой моторики, координации движений, логоритмические упражнения; звукоподражание, развитие просодической и интонационной стороны речи; артикуляционная и дыхательная гимнастика; развитие импрессивной речи; создание ситуаций, способствующих активизации речи; ознакомление с доступными произведениями художественной литературы с демонстрацией содержания (использование иллюстраций инсценирование, обыгрывание содержания).

В системе начального общего образования 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.

Применительно к филологической предметной области начального общего образования неподкрепленность серьезными концептуальными разработками, определяющими оптимальные пути и условия реализации социального заказа обусловлена неполным единством к обучению языку и речи на предшкольной и начальной ступенях школьного образования, приводящее к тому, что у школьника не складываются представления о языке как системе единиц, он недостаточно анализирует языковую действительность, плохо развит фонематический слух, составляющий основу грамотного письма.

Важное значение для исследования принципа преемственности представляет учет сформированных М.Р. Львовым факторов речевого развития ребенка, а именно: 1) фактор положительных эмоций; 2) потребности эмоционального контакта с близким человеком; 3) физиологического развития органов речи; 4) потребности содержательного общения; 5) способности обобщения и номинации; 6) речевой среды; 7) речевой активности самого ребенка; 8) изучения языковой теории.

Результаты. Материалы изучения проблемы исследования показали, что в начальном языковом образовании при преемственном переходе от дошкольного обучения и воспитания должен стоять вопрос не о речевом развитии детей, а целенаправленной коммуникативной подготовке младших школьников в гуманитарном цикле филологической предметной области, при освоении 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.

Выводы. В качестве дальнейших перспектив исследования проблем речевого развития детей можно отнести развитие социального и эмоционального интеллекта у различных возрастных групп разнообразными педагогическими и техническими средствами обучения, формирующими у обучающихся социальную ориентированность в окружающем пространстве, готовность к осмыслению и решению различных (общественно и личностно) значимых задач. К перспективам исследования проблем речевого развития детей можно также отнести разработку методики работы над устными высказываниями, созданными в различных типах речи (повествование, описание, рассуждение), обучение эстетическим качествам высказывания, развитие дискурсивного мышления. Кроме того, целесообразно проблему речевого развития детей изучать в контексте формирования различных компетенций (языковой, культуроведческой, лингвистической, стратегической, дискурсивной, поликультурной, информационной и др.), а также разрабатывать научно-методическое содержание специализированных курсов и семинаров по обучению языку и речи детей дошкольного и младшего школьного возраста, подготавливающих педагогов к организации и проведению этой работы.

Список литературы:

1. Кузеванова О.В. Формы организации коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста / О.В. Кузеванова, Т.А. Коблова. // Детский сад: теория и практика – 2012. – № 6.
2. Мишанова, О.Г. Принципы научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12. – С.41-45.

Концепция использования систем дополненной реальности в вопросах обучения иностранному языку детей дошкольного возраста

Мишина Анна Владимировна

ФГБОУ ВПО Ставропольский
государственный педагогический
институт

Ключевые слова:

Иностранный язык, Система дополненной реальности, дошкольное образование

Дополненная реальность (augmented reality) – это технологии, позволяющие дополнять изображение реальных объектов различными объектами компьютерной графики, а также совмещать изображения, полученные от разных источников. В отличие от «виртуальной реальности», которая предполагает полностью искусственный синтезированный мир (видеоряд), дополненная реальность предполагает внедрение синтезированных объектов в естественные видеосцены [1].

Системы дополненной реальности (ДР) в настоящее время востребованы в различных областях, например, в медицине, в проектировании, в геоинформационных технологиях (ГИС). В медицине данные технологии востребованы для создания реалистичных тренажеров. Это позволяет врачам, например, практиковаться в проведении различного рода хирургических операций на тренажере и только затем начинать работать с пациентами. При этом интерактивность и реалистичность тренажеров будут гарантировать правильность действий врача при проведении реальной операции. В проектировании дополненная реальность может использоваться для совмещения реальных объектов и инструкций по сборке [2], управлению и реализации управляющих воздействий. В системах картографии и ГИС дополненная реальность находит широкое применение в связи с повсеместным распространением мобильных устройств. Основным принцип применения подобных систем состоит в идентификации окружающих объектов, позволяя пользователю с легкостью ориентироваться в пространстве. Однако необходимо отметить тот факт, что в практике российской педагогической науки данным системам уделяется недостаточно пристальное внимание, что является некоторым упущением, так как данные технологии открывают новые возможности, особенно в вопросах когнитивного развития детей дошкольного возраста.

Естественно, что в современных условиях вопросы когнитивного развития детей коррелируют в том числе и с возможностями реализации раннего изучения иностранного языка. Связано это с тем, что в условиях развития глобальной экономики, расширения мультикультурных связей, вопросы раннего изучения иностранного языка выходят на первое место, в конечном итоге оказывая влияние на успешность интеграции личности в современное общество. Немаловажен и тот факт, что изучение иностранного языка способствует и повышению когнитивных способностей ребенка, однако вполне естественно, что данный процесс должен не оставаться бесконтрольным.

В процессе изучения иностранного языка важное место занимают когнитивные способности ребенка, характерными особенностями которых является то, что особенности когнитивного развития детей имеют несколько стадий, важных для формирования начальной иноязычной подготовки. Для раннего изучения иностранного языка наиболее важны дооперационная стадия и стадия конкретных операций.

В стадии конкретных операций [3] ребенок может мыслить логически об объектах и событиях, постигает сохранение количества, объема и веса, классифицирует объекты по нескольким признакам и может упорядочивать их в ряды по одному параметру, например величине. Именно в этой стадии ребенок изучает новый предмет не только с любознательным интересом, но и с большим желанием, особенно в процессе создания различных обучающих игровых ситуаций.

Именно в этот период использование систем дополненной реальности для создания игровых

ситуаций, направленных на изучение иностранного языка, даст максимальный эффект. Однако в настоящий момент отсутствуют наработки программного обеспечения, позволяющего использовать системы ДР в вопросах создания и моделирования игровых ситуаций для детей дошкольного возраста, что приводит к некоторым противоречиям к увеличившимся возможностям компьютерных технологий, пригодных для применения в процессе изучения иностранного языка детей дошкольного возраста, с одной стороны, и практически полным отсутствием примеров и разработок практического применения этих технологий в процессе иноязычной подготовки.

Таким образом, в работе были проанализированы возможности систем ДР в контексте применения к созданию информационных обучающих систем иностранному языку для детей дошкольного возраста, а также предложена концепция построения модели информационных систем обучения с ДР.

В процессе декомпозиции модели информационной обучающей системы иностранному языку для детей дошкольного возраста были выделены следующие основные элементы:

1. Модуль хранения и обработки информации, представляющий собой совокупность аппаратных и программных средств, построенных на клиент-серверной технологии, что позволит реализовать удаленную обработку информации и предъявить пониженные требования по производительности к клиентским устройствам систем ДР.
2. Модуль позиционирования, предназначенный для отслеживания параметров движения пользователя обучающей системы и положения в пространстве относительно виртуализированной сцены.
3. Модуль визуализации информации, отображаемой на реальное пространство.
4. Модуль аудиосопровождения модели, предназначенный для реализации голосового интерфейса взаимодействия пользователя и звукового сопровождения процесса обучения.
5. Модуль контрольных мероприятий процесса обучения.

Таким образом, описанная модель позволяет приступить к концептуальному созданию информационных обучающих систем на основе ДР для детей дошкольного возраста, что позволит мягко и ненавязчиво вовлечь ребенка в иноязычную подготовку в игровой форме с применением современных технологий визуализации информации и взаимодействия с виртуальной моделируемой средой.

Список литературы:

1. И.В. Бойченко, А.В. Лежанкин // Дополненная реальность: состояние, проблемы и пути решения // Доклады ТУСУРа, № 1 (21), часть 2, 2010 г, стр. 161-162.
2. Evaluating the Benefits of Augmented Reality for Task Localization in Maintenance of an Armored Personnel Carrier Turret / Steve Henderson, Steve Feiner // Proceeding of IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR '09). – 2009. – P. 135–144.
3. Гераськина И.Ю., Гераськин А.С. // Когнитивная педагогическая технология: основные понятия и структура // Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. Дата обновления: 25 декабря 2010. URL: http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1293278219&archive=&start_from=&ucat=& (дата обращения: 29.02.2016).

Формирование представлений о целеполагании

Моисеева Людмила Владимировна,
Бурухина Анна Федеровна

ФГБОУ ВПО "Уральский
государственный педагогический
университет" г. Екатеринбург

Ключевые слова:

мультфильмы, критерии отбора, методика формирования целеполагания

В основных образовательных программах дошкольного образования, разработанных с учетом ФГОС ДО, прописаны планируемые результаты, связанные с частичным освоением умений определения и достижения целей: "ребёнок к окончанию дошкольного возраста должен уметь ставить цель, планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели" (программы «Радуга», «От рождения до школы», «Тропинки»), "использовать различные средства для достижения целей", "проявлять настойчивость, доводить начатое дело до конца" (программы «Диалог», «Успех»), "оценивать результаты своей деятельности" (программа «ОткрытиЯ»). [7]

Отсутствие в современной педагогической теории фундаментальных научных исследований о формировании целеполагания у детей младшего возраста свидетельствует о том, что многие исследователи не рассматривают возможность формирования целеполагания в дошкольном возрасте, считая это преждевременным.

В современной психологии цель признается важнейшей составляющей человеческой деятельности благодаря деятельностному подходу к анализу активности человека (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Однако в психологической литературе чаще употребляется термин «целеобразование» как «субъективное выделение», «конкретизация цели» (А.Н. Леонтьев). [1]

В педагогической и психологической литературе существуют исследования особенностей целеполагания в школьном возрасте (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, О.К. Тихомиров, Д.Б. Эльконин), гораздо меньше исследований особенностей целеполагания у детей дошкольного возраста (В.К. Котырло, Н.Н. Поддьяков, С.В. Зорина и др.). [2]

На основе обобщения теоретического и эмпирического материала были отобраны диагностические методики; выявлены критерии, показатели и уровни сформированности целеполагания у детей младшего возраста и разработана методика формирования представлений о целеполагании средствами мультфильмов.

Систематическое обучение целеполаганию возможно начинать в дошкольном возрасте с формирования представлений об элементах целеполагания через систему образов и наглядных примеров, содержащихся в мультфильмах. Сформировать данное образное представление можно средствами мультипликационных фильмов, на примере которых, через анализ действий героев мультфильма, можно объяснить ребенку, что такое цель и средства ее достижения.

Однако, не все мультфильмы пригодны для этих целей. Предлагается группа критериев отбора мультипликационных фильмов, подходящих для формирования представлений о целеполагании у детей: критерий соответствия принципам отбора произведений искусства; формальные критерии; содержательные критерии (качество цели, выбранной мультипликационным героем; особенности средств ее достижения; а также наличие у героев качеств, способствующих или препятствующих достижению цели).[5]

Сегодня в системе дошкольного образования отсутствуют методики формирования представлений о целеполагании. Методика формирования представлений о целеполагании состоит из представлений о цели, о средствах достижения цели и о качествах личности,

способствующих или препятствующим достижению цели. Разработанная методика позволяет сформировать целостное представление о целеполагании и включает первичную диагностику уровня сформированности представлений о целеполагании, три этапа формирования представлений и повторную диагностику.[4]

Согласно нашим опросам, большая часть родителей, работников ДОО не видят в мультфильмах педагогического средства (более 60%) и просто не знают, как их можно использовать в педагогических целях. При этом заведующие, методисты, воспитатели ДОО, большинство родителей (65%) видят необходимость в формировании у детей представлений о целеполагании на материале советских мультфильмов и положительно относятся к таким занятиям в детском саду (78% родителей).

Проект «Внимание! Мультфильм!», заключающийся в реализации методики формирования представлений о целеполагании у детей дошкольного возраста, победил в конкурсе молодёжных проектов Законодательного Собрания Челябинской области в номинации «Лучший социальный проект» (2012 г.).[1]

Проведён педагогический эксперимент, в ходе которого апробирована разработанная методика. Исследование проводилось на базе МБДОУ № 407, 40, 301, 465 г. Екатеринбурга; частного детского сада «Колыбелька» г. Екатеринбурга; учреждений дополнительного образования для детей дошкольного возраста: культурно-образовательного и психолого-логопедического центра «Кристаллик» г. Екатеринбурга, Центра индивидуального развития «Позитив» г. Верхней Сысерти Свердловской области. В педагогическом эксперименте принимали участие 142 ребенка старшего дошкольного возраста, 10 воспитателей, 4 методиста, 5 руководителей дошкольных образовательных учреждений, 60 родителей. Осуществлена обработка полученных результатов. [4]

Формирование представлений о целеполагании проходило через личностное восприятие и оценивание деятельности героев мультфильмов по достижению цели. В процессе занятий дети эмоционально переживали происходящее на экране. Отмечены следующие особенности восприятия мультфильмов детьми: желание включиться в деятельность героя мультфильма и дать совет в выборе цели («Цветик-семицветик») и средств ее достижения («Кот-рыболов»), искреннее переживание за героев при неудаче в процессе достижения цели («Хлеб»); смех в ситуациях выбора героями неправильных средств достижения цели («Приключения Хомы»); радость детей при достижении героем мультфильма цели («Чемпион»). Такие особенности восприятия мультфильмов способствовали формированию и закреплению представлений о целеполагании.[3]

Так, в экспериментальной группе количество детей с низким уровнем сформированности целеполагания уменьшилось с 79% на констатирующем этапе до 34%, а количество детей со средним уровнем увеличилось с 20% до 32%. Высоким уровнем овладело 34% детей. Разница в результатах экспериментальной и контрольных групп убедительно свидетельствует об эффективности предложенной методики формирования представлений о целеполагании у детей младшего возраста средствами мультфильмов. [6]

Методика формирования представлений о целеполагании средствами мультипликационных фильмов, опубликована в методическом пособии «Внимание! Мультфильм!: Книга для родителей и педагогов». Проведены семинары-практикумы для педагогов начальной школы «Современный анимационный фильм в работе учителя начальных классов». [1]

Перспективой дальнейшего исследования является разработка многоступенчатой системы обучения целеполаганию. На следующей стадии предполагается работа с детьми младшего школьного возраста по образно-содержательному, и эмоционально-мотивационному критерию. И далее обучение целеполаганию необходимо проводить по действенно-практическому критерию с детьми среднего школьного возраста.

Список литературы:

1. Бурухина А. Ф. «Внимание! Мультфильм!»: книга для родителей и педагогов: методика использования мультфильмов для воспитания и обучения детей дошкольного возраста: [методическое пособие]». – Челябинск, 2011. – 92 с.
2. Бурухина А.Ф. К проблеме формирования представлений о цели у детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2015. №4. – С. 51-56.
3. Бурухина А.Ф. Мультфильмы в педагогическом процессе: угрозы и возможности // Монография. Германия, Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 141 с.
4. Бурухина А.Ф. Развитие умений целеполагания у детей дошкольного возраста // Начальная школа Плюс До и После. Ежемесячный научно-методический и психолого-педагогический журнал. №4, 2012. Издательство: ООО «Баласс». □ С. 75-78.
5. Лалетина А.Ф. Анализ воспитательного потенциала мультипликационных фильмов // Начальная школа плюс До и После. Ежемесячный научно-методический и психолого-педагогический журнал. №8, 2010. Издательство: ООО «Баласс». □ С. 82-87.
6. Немова О.А., Бурухина А.Ф. Мультипликационные фильмы как средство формирования семейных духовно-нравственных ценностей. // Вестник МГУ. Серия 18. Социология и политология. 2014. №1. – С. 152-173.
7. ФГОС ДО "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" № 6241 от 25 ноября 2013 г.

Комплексный подход к коррекции речевых нарушений у дошкольников

Моисеенко Людмила Александровна

Дзержинский межшкольный
методический центр с.
Дзержинское

Ключевые слова:

коррекция речевых нарушений, комплексный подход, единое образовательное пространство, взаимодействие специалистов, логопедическая спартакиада

Аннотация: Целью данной статьи показать, как специально организованной познавательно-двигательной активностью детей способствовать более эффективной коррекции нарушений устной речи и профилактике нарушений письма.

Введение

Работа учителя-логопеда многогранна и проведение занятий по постановке звуков - это лишь только одна из этих граней. Для настоящего специалиста построение качественной и эффективной коррекционно-логопедической работы является первостепенной задачей. Ведь, как известно, полноценная речь ребёнка является непременным условием его успешного обучения в школе. Более того, влияет на полноценное развитие личности дошкольника. Это должны хорошо понимать все участники педагогического процесса. Во многом этому способствует гармонично выстроенная работа по интеграции усилий учителя-логопеда и педагогов детского сада, родителей, а также работа по коррекции всех психических процессов в серии познавательно-двигательных мероприятий «Ловкий грамотей».

Для того, чтобы добиться стойкости результатов по преодолению и профилактике нарушений речи в детском саду, важно понимать, что преодоление речевых нарушений у дошкольников - это дело всего педагогического коллектива, где основная нагрузка падает, конечно, на учителя-логопеда. Усилия старшего воспитателя необходимо направить на то, чтобы выстроить такую систему работы, которая представляла бы собой не изолированную деятельность специалистов и педагогов, а целостность, преемственность в работе логопеда, воспитателя и инструктора по физической культуре и других специалистов. Такой комплексный подход к коррекции речевых нарушений у дошкольников как раз и осуществляется в такой форме взаимодействия, как познавательно-двигательные мероприятия «Ловкий грамотей».

Таким образом, создание оптимальных условий для преодоления речевых нарушений и коррекции психологической сферы ребёнка и как следствие, его дальнейшей социализации в обществе - цель познавательно-двигательного мероприятия «Ловкий грамотей».

Описание программы.

Форма взаимодействия представляет собой систему, решающую четыре блока задач:

I блок- Осуществление вышестоящей цели возможно только при наличии *единого коррекционно-образовательного пространства* с его сетью интегративных связей в дошкольном учреждении.

Единое образовательное пространство- это пространство, в рамках которого осуществляется развитие и образование дошкольника.

Создание единого образовательного пространства «педагоги-ребенок- семья» предполагает:

- взаимодействие и сотрудничество между педагогами ДООУ и родителями, т.е. принятие

- общих целей и задач коррекции речевых нарушений у дошкольников;
- выработка и принятие единых требований к ребенку в ДОУ и дома;
- согласование путей решения проблем формирования грамотной речи;
- выделение, обобщение и согласование педагогических методов и приемов на основе изучения воспитательного опыта семьи и передачи родителям информации о технологиях коррекционно-логопедического процесса.

Специфика сопровождения ребенка в ДОУ такова, что весь коллектив сотрудников (не только педагогический) участвует в создании условий для благоприятного развития и коррекции речи дошкольников. Модель такого взаимодействия при коррекции речевых нарушений представлена в приложении 1, рис.1.

Работая в духе «команды», каждый ее специалист выполняет свои четко определенные цели и задачи в области своей предметной деятельности. Деятельность специалистов при такой автономности и независимости каждого подчиняется логике сопровождения.

Представитель администрации – старший воспитатель — руководитель службы сопровождения координирует деятельность специалистов и их взаимодействие, осуществляет организационный контроль, проводит анализ эффективности коррекционно-логопедической работы. Его роль в системе управления образовательного учреждения является ведущей при формировании педагогического коллектива единомышленников, которые способны внедрять современные научные исследования и лучший педагогический опыт в области коррекции и развития речевой деятельности детей.

Роль старшего воспитателя заключается в том, чтобы обеспечить грамотные, целенаправленные, согласованные действия всех специалистов, которые работают с детьми с нарушением речи. Механическое соединение усилий участников образовательного процесса (воспитателей, психолога, логопеда, родителей) без единоначалия не даёт эффективных результатов. Поэтому необходима консолидация всех сил для решения общей задачи формирования грамотной речи под руководством администрации ДОУ.

Созданию единой сплоченной команды, координации действий помогает серия познавательных мероприятий «Ловкий грамотей». Они обеспечивают преемственность между специалистами, стимулируют логопедизацию режимных моментов и занятий, проникновение логопедии в повседневную жизнь.

Проведению таких мероприятий предшествует система работы специалистов и родителей под руководством старшего воспитателя и учителя-логопеда (Приложение 2, табл.1).

II блок-Организация коррекционно-развивающей образовательной среды: включает создание комфортной обстановки, стимулирующей речевое развитие ребенка.

Используются различные пособия для развития:

- ручного праксиса -шнуровка «Яблоки на дереве»;
 - зрительной памяти и процессов обобщения -дидактическая накладка на ширму (фото. 1), служащую перегородкой предметного пространства в группе. Принцип работы с ней заключается в том, что поставленные учителем-логопедом звуки закрепляются в течение дня на специально подобранных картинках. Эти картинки воспитатель ставит в прозрачные карманы. В течение дня внимание детей периодически обращается на эти картинки, дети правильно проговаривают закрепляемый звук. Также они выставляются для того, чтобы дети определяли наличие звука в названии предмета и для закрепления обобщающих понятий: «Овощи», «Фрукты», «Животные», «Игрушки» и т.д. Применяется она как в непосредственной образовательной деятельности, так и в течение дня в самостоятельной игре детей. При этом педагог обращает внимание детей на картинки, задавая вопросы разной формулировки.
 - фонематического слуха -пособие «Звуковое дерево»;
 - зрительно-моторной координации – коврик «Дорожка следопыта: пятка-ступня-носок»;

- уточнение словаря антонимов- большие картонные блоки «Парные кубики». По рекомендациям педагога родители дома также организуют уголки, стимулирующие речевое развитие речи детей, развитие мелкой моторики.

III блок - успешная коррекция речевого недоразвития осуществляется в результате *многоаспектного воздействия* познавательного-двигательного мероприятия «Ловкий грамотей», направленного на речевые и внеречевые процессы, на активизацию познавательной деятельности дошкольника. Наличие *интеллекта*, т. е. способности познавать внешний мир с помощью памяти, представления, воображения, мышления, а также речь -это важнейшие отличия человека от животного. И интеллект, и речь у человека появляются на ступени раннего детского возраста и интенсивно совершенствуются в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте. Но интеллект появляется у ребенка и совершенствуется у подростка и юноши не просто потому, что его организм растет, а лишь при обязательном условии овладения этим человеком речью.

Итак, с появлением речи тесно связано формирование восприятия, памяти, мышления, воображения, чувств. Освоение языка, его грамматического строя дает возможность детям свободно рассуждать, спрашивать, делать выводы, отражать разнообразные связи между предметами и явлениями.

Нарушения речи в той или иной степени отрицательно влияют на всё психическое развитие ребёнка. Поэтому в дошкольном и младшем школьном возрасте очень важно устранять не только недостатки звукопроизношения, нарушения просодической стороны речи, но и вести работу по коррекции всех психических процессов.

IV блок- предлагаемый опыт взаимодействия опирается на тот факт, что с формированием интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер ребенка тесно связано развитие движений. Ученые М.М. Кольцова и Е.В. Новикова отмечают, что умственная и физическая деятельность выступают в единстве и во взаимосвязи. По данным О.С. Бот, Е.В. Новиковой, И.С. Лопухиной развитие движений оказывает влияние на развитие таких сторон интеллекта, как: внимание, наблюдательность, мышление. Действительно овладение сложнокоординированными физическими упражнениями требует концентрации внимания на выполняемых движениях, а также быстрой и адекватной двигательной ориентации в изменяющейся ситуации. В процессе двигательной активности могут быть задействованы различные анализаторы: зрительный, слуховой, тактильный. Включаются в работу мыслительные процессы в связи с тем, что необходимо вести поиски причин удачных и неудачных движений, осмысливать их цель. Влияние двигательной активности на функциональное состояние мозга, и в частности, на развитие сенсорной и моторной сторон речи, доказано в экспериментальных исследованиях, проведенных под руководством Кольцовой М.М. Например, было выявлено, что «чем больше двигательных реакций вырабатывается на слово, тем успешнее идет развитие обобщающей функции слова».

У дошкольников со сложными видами речевых нарушений, согласно исследованиям Волковой Г. А., Рычковой Н. А., Шашкиной Г. Р. как раз и отмечаются недостатки психомоторного развития. Моторика детей, судя по данным анамнеза, характеризуется недостаточностью произвольных движений, плохой переключаемостью с одного движения на другое. Затруднена последовательность выполнения движений, их точность, соразмерность и плавность, то есть координация. Отмечается снижение скорости, ловкости, а также недоразвитие мелкой моторики. Зачастую общее состояние здоровья также ослаблено. Наибольшие трудности представляет для детей выполнение движений по словесной инструкции и особенно серии двигательных актов. Дети испытывают затруднения в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, при ударе мяча об пол с попеременным чередованием, в сочетании с речью, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Типичным является и недостаточный самоконтроль при выполнении задания. В связи с этим возникают затруднения в овладении простейшими, жизненно необходимыми умениями и навыками самообслуживания: самостоятельно одеться и раздеться, правильно сложить свои вещи. Неловкость движений дошкольников обнаруживается в ходьбе, беге, прыжках, во всех видах практической деятельности. Слабое развитие моторики сказывается на других видах деятельности у детей с общим недоразвитием речи. Так, их рисунки выполнены нетвердыми,

кривыми линиями. Особенности в формировании мелкой моторики пальцев рук у детей с ОНР проявляются в недостаточной координации пальцев рук (например, при расстегивании и застегивании пуговиц, завязывании и развязывании шнурков, лент и т.д.). Волкова Г. А., в результате своих исследований, говорит о том, что нередко нарушения оптико-пространственного праксиса: дети не ориентируются в схеме тела, не могут или затрудняются организовать движение и серию движений в пространстве.

Также это форма промежуточного или итогового отчета о взаимодействии специалистов и родителей, а также уровня подготовки детей. Здесь хорошо просматривается, насколько слаженной была работа физинструктора, педагога-психолога, учителя-логопеда и других специалистов в течение всего коррекционного периода и насколько сильна заинтересованность и участие родителей в данном процессе. Задания можно менять, в зависимости от поставленной цели.

В коррекционно-логопедической работе важно учитывать принцип опоры на различные виды анализаторов. Ведь чем большее количество анализаторов будет задействовано в работе, тем сильнее будет коррекционно-логопедический и спортивно-оздоровительный эффект. Именно поэтому в данной форме работы используется мультимедийные средства обучения, т.к. это позволяет выполнять задания, задействовав зрительный и слуховой анализатор. Также для этих целей были изготовлены «Тактильные буквы» с контуром, выполненным из различных материалов

Результаты.

Как правило после такой плодотворной совместной работы дети показывают хорошие результаты в заданиях речевой направленности (правильно и быстро собрать букву из частей, придумать слова по заданию) и спортивной подготовки (быстрые и в тоже время точные, согласованные, координированные действия).

Выводы.

В связи со сказанным выше возникает проблема своевременной организации соответствующей эффективной коррекционной поддержки, обеспечения адекватного сопровождения ребенка со стороны специалистов детского сада и родителей. Необходима систематическая работа по развитию грамотной речи посредством движения, с помощью его различных форм и видов.

Таким образом, система совместной работы в форме познавательно-двигательных мероприятий «Ловкий грамотей» наглядно демонстрирует профессиональное взаимодействие всех специалистов дошкольного учреждения и родителей в работе с детьми, имеющими нарушения речи.

В свою очередь, взаимосвязь динамики речевого развития и познавательных процессов дает основание полагать, что такое взаимодействие приводит к положительным результатам и эффективно за счет координирующей роли учителя-логопеда и старшего воспитателя. Все это позволяет детям намного легче адаптироваться в следующем этапе образования – начальной школе.

Список литературы:

1. Веневцев С.И. 1996 г. Использование двигательного действия при обучении грамоте учащихся начальных классов вспомогательных школ. Красноярск. 24с.
2. Волкова Г. А. 1985 г. Логопедическая ритмика. Москва.
3. Власенко И.Т. 1990г. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи/ И.Т. Власенко. Москва.184 с.
4. Кольцова М.М. 1973г. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. Москва.
5. Филиппова С.О. 2004 г. Подготовка дошкольников к обучению письму. Влияние специальных физических упражнений на эффективность формирования графических навыков. Санкт-Петербург. 94с.

6. Шашкина Г. Р. 1997г. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-педагогических воздействий на детей с ОНР в подготовительной к школе группе// Журнал "Дефектология №6". Москва.
7. Поваляева М. А. 2010г. Настольная книга логопеда. Москва. 608 с.
8. Мишина Е.В. Развитие мелкой моторики рук. Тест Куглера. <http://normarechi.ru/razvitiemelkoj-motoriki-ruk-test-kuglera.html>. 2015г.

Профессиональная игровая компетентность педагога как условие повышения качества дошкольного образования

Недвецкая Татьяна Михайловна,
Леганькова Ольга Викторовна

ГУО "Минский областной
институт развития образования"

Ключевые слова:

игровая компетентность педагога, качество дошкольного образования, организация и развитие игровой деятельности, ценностное отношение к игре, подготовка и повышение квалификации педагогов

Аннотация.

В статье рассматривается проблема формирования и повышения профессиональной игровой компетентности педагогов учреждений дошкольного образования. Приведены данные исследования представлений воспитателей о целях развития игровой деятельности детей, анализируется специфика влияния социальных и стилевых характеристик профессиональной деятельности педагога на его отношение к игре дошкольника. Ключевые слова: игровая компетентность педагога, качество дошкольного образования, организация и развитие игровой деятельности, ценностное отношение к игре, подготовка и повышение квалификации педагогов. Развитие современного дошкольного образования связано с непрерывной динамикой требований к профессиональной компетентности воспитателя, что актуализирует проблему повышения качества подготовки педагогов с ориентацией на их самосовершенствование и субъектную готовность к осуществлению профессиональной деятельности. На первое место выступают такие содержательные аспекты подготовки и повышения квалификации педагогов как формирование психолого-педагогической готовности к развитию ребенка в «специфически детских» (А. В. Запорожец) видах деятельности, сопровождению игрового взаимодействия детей с учетом изменений игровой субкультуры; освоению опыта игровой культуры в целом. Анализ исследований по проблеме формирования компетентности педагога в области развития игровой деятельности дошкольника показал, что учеными затрагиваются различные ее аспекты: игровые умения воспитателя (Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая, Н. С. Новоселова); игровая позиция как личностное образование (Н. П. Аникеева, Е. В. Груздова, О. В. Солнцева, А. И. Тимонин и др.); направленность воспитателя на игру (Е. А. Панько, Е. О. Смирнова); компетентность во взаимодействии с ребенком (Т. Л. Корженевич) и др. Вместе с тем и жизненные наблюдения, и специальные исследования последних лет свидетельствуют: для большинства педагогов дошкольных учреждений характерно стереотипное представление об игре как о регламентированном процессе, ее богатейший потенциал остается не востребован в полной мере. Для изучения данного вопроса было реализовано эмпирическое исследование целевых ориентаций воспитателей учреждений дошкольного образования (с учётом продолжительности педагогического стажа) в отношении организации игровой деятельности дошкольников. В исследовании приняли участие 525 воспитателей учреждений дошкольного образования г. Минска и Минской области. По результатам опроса большую часть свободного от занятий времени педагоги отводят развивающим (сюжетно-дидактическим, дидактическим) играм с воспитанниками – 56% опрошенных. На втором месте стоит чтение художественных произведений детям – 43% педагогов. Третье место разделили беседа (38%), подвижные игры на прогулке (31%), организация свободной творческой деятельности детей (19%). При этом выбор вида детской деятельности в существенной степени зависит от педагогического стажа воспитателя. Если молодые педагоги предпочитают организацию активных видов игровой деятельности или проведение дидактических игр, то педагоги с большим трудовым стажем чаще создают условия для самостоятельной игры ребенка, поддержки его инициатив. Представления педагогов о целях развития игровой деятельности воспитанников характеризуют как общую направленность образовательного процесса, так и желаемые результаты развития самих детей дошкольного возраста. Целевые ориентации современных воспитателей в отношении игровой деятельности дошкольников определялись с помощью вопросов о том, что на их взгляд нужно формировать, развивать и воспитывать у детей в игре. Анализ полученных данных показал, что

развивающий потенциал игры, по мнению педагогов, заключается прежде всего в развитии интеллектуальных способностей и коммуникативных качеств ребенка. Каждый третий воспитатель отмечает важность развития познавательной активности, формирования культуры поведения, организационных способностей детей в игровой деятельности. Возможности игры в развитии воображения и творческих способностей, произвольности, морально-нравственных качеств, индивидуальных способностей и склонностей ребенка отмечены педагогами существенно реже. Анализ данных также свидетельствует, что целевые ориентации воспитателей в отношении игровой деятельности детей связаны с продолжительностью педагогического стажа. Так, молодые педагоги со стажем до 10 лет в большей степени ориентированы на познавательное и речевое развитие ребенка посредством игры. Воспитатели со стажем 10–15 лет по сравнению с молодыми педагогами отмечают важность формирования культуры поведения и коммуникативных способностей детей, содействие успешной социализации ребенка в условиях игровой деятельности. Более опытные педагоги (со стажем от 15 лет) в качестве важной цели развития игровой деятельности воспитанников чаще отмечают развитие творческого потенциала ребенка, его индивидуальности и своевременного удовлетворения потребностей. Таким образом, можно выделить различия в целевой ориентации воспитателей с разным стажем педагогической деятельности в отношении развития игры дошкольников. Для более молодых педагогов характерно узко дидактическое отношение к игре, ориентированность на социальную адаптацию ребенка. Тогда как более опытные педагоги в качестве приоритетов ставят задачи раскрытия творческого потенциала ребенка, актуализации его способностей и индивидуальных возможностей в игре. В данной связи воспитателю дошкольного образования необходимо не только осознавать объективное развивающее значение игры как ведущего вида деятельности ребенка дошкольного возраста, но и обладать соответствующими профессиональными игровыми компетенциями, характеризующимися глубоким интересом к игре и увлеченностью ею; умениями создавать игровое культурное пространство, занимать игровую позицию, динамично использовать приемы игрового общения как главного содержания игрового взаимодействия с детьми, поддерживать инициативы воспитанников и др. Представляется необходимым в процессе подготовки и повышения профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образования совершенствовать психолого-педагогическую готовность к взаимодействию в системе «педагог – играющие дети», к оказанию содействия в развитии игры. И неслучайно игра (прежде всего, сюжетно-ролевая) более развита, как свидетельствуют специальные исследования (Е. В. Бондарчук, Е. А. Панько и др.), у воспитанников педагогов, обладающих демократическим стилем общения при активно-положительном отношении к детям, нежели у дошкольников, с которыми общаются педагоги авторитарного стиля поведения при отрицательном (либо неустойчиво-положительном) отношении к ним. Сформированная игровая позиция педагога существенно усиливает возможности «принятия» его «детским играющим обществом», позволяет оказывать влияние на развитие игры.

Таким образом, при формировании и повышении профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования актуально совершенствовать психолого-педагогическую готовность к сопровождению игрового взаимодействия детей. Усиление внимания требуется и к вопросам формирования ценностного отношения к игровой деятельности как у детей, так и взрослых, взаимодействующих с современными дошкольниками. Деятельность специалистов в этом направлении, полагаем, будет способствовать развитию детской игры, сохранению ее главенствующего положения в пространстве дошкольного детства.

Список литературы:

Индивидуализированная образовательная программа повышения квалификации педагогических работников как инструмент введения стандарта дошкольного образования в Красноярском крае

Нездолей Людмила Алексеевна

КГБ ПОУ «Красноярский педагогический колледж №2», г. Красноярск

Ключевые слова:

дополнительное образование, индивидуальный учебный план, квалификация, педагогический работник, образовательная программа, индивидуализированная образовательная программа повышения квалификации

В настоящее время увеличивается запрос на индивидуализацию обучения на всех уровнях, в том числе и дополнительном профессиональном образовании. Осознанный заказ специалиста на собственный процесс повышения квалификации становится чрезвычайно важным, т.к. только реализация собственного заказа на повышение квалификации может помочь удовлетворить индивидуальные образовательные потребности специалистов, стимулировать их профессиональное развитие и соответственно совершенствовать образовательную практику.

Конструирование и реализация индивидуализированной образовательной программы может рассматриваться как один из основных механизмов удовлетворения различных образовательных запросов слушателей курсовой подготовки. Система повышения квалификации направлена на поддержку профессионального развития педагогов, но она в большей степени предлагает им программы одинаковые для всех слушателей курсов, тогда как наблюдается необходимость, в дифференцированном содержании курсовой подготовки специалистов, в зависимости от уровня их профессиональной компетенции.

Проведение эмпирического исследования позволило опросить 370 респондентов (педагогических работников дошкольного образования Красноярского края) с целью выявить средства возможной индивидуализации образовательной программы повышения квалификации педагогических работников дошкольного образования. Объектом исследования определена система повышения квалификации педагогических работников дошкольного образования в Красноярском крае.

Предмет исследования – факторы, способствующие индивидуализации образовательной программы повышения квалификации педагогических работников. В ходе опроса ставились следующие исследовательские вопросы:

1. Выявить образовательные потребности педагогов дошкольного образования Красноярского края.
2. Исследовать готовность педагогов к непрерывному повышению квалификации в ходе реализации индивидуализированной образовательной программы (способность выбрать способы и формы деятельности, способность строить и перестраивать программу саморазвития);
3. Определить направления, по которым следует совершенствовать работу системы повышения квалификации педагогических работников дошкольного образования в Красноярском крае.

В опросе приняли участие 360 (97,3%) педагогических работников дошкольного образования Красноярского края; из них 210 чел. (56,8%) из городских ДОО и 150 чел. (40,5%) из сельских ДОО. Десять реципиентов (2,7%) являются служащими управлений образования районных администраций. 300 (81,1%) респондентов работают воспитателями, также в равном количестве (5,4%) представлены должности заведующего, старшего воспитателя, музыкального руководителя. Десять человек (2,7%) работают в должности педагога-психолога.

Так называемые «стажисты» составили 81,1% респондентов и только 18,9% являются молодыми специалистами. Высшую квалификационную категорию имеют десять человек (2,7%), большинство аттестованы на первую категорию 62,2% (230 человек) и довольно большая подгруппа респондентов не имеют категории 40,6% (150 человек). На вопрос «Чему бы Вы хотели научиться на курсах повышения квалификации?» 40,6% (150 человек) отмечают пункты, связанные с освоением ФГОС ДО; 24,3% (90 человек) интересуют методики и формы планирования.

Встречаются единичные ответы по вопросам взаимодействия и сотрудничества субъектов образовательных отношений. Не могут четко обозначить свои профессиональные потребности («не знаю») 110 человек (29,7%). Предпочтение отдается очным односеансным программам от 16 часов до 72 часов, с обучением на своей территории (приезжают преподаватели) – 180 человек 48,6%. Обучаться дистанционно пожелали 90 человек (24,3%).

Остальные формы упомянуты единично или остались не востребованными (например, программы на 108 часов с выездом к месту обучения). Скорее всего, это связано с «невозможностью» оставить надолго семью и детей (100%, 370 респондентов – женщины).

В перечне форм обучения взрослых предпочтение отдано курсам ПК (83,8%), самообразованию (59,5%), изучению практики коллег (37,8%), конференциям, фестивалям (29,7%), курсы профессиональной переподготовки, работу в проектах, проблемных семинарах и тренинги (12,15%).

Не востребованными остаются такие формы, как обучение в аспирантуре, получение второго высшего образования и взаимодействие в сетевом сообществе (0%). При выборе наиболее эффективных форм образования взрослых приоритеты сместились: «изучения практики коллег» 59,5%, «проблемные семинары» 32,4%, «самообразование» 32,4%, «работа в проекте» 24,3%, «курсы профессиональной переподготовки» 21,6%, «работа в общественно-профессиональных организациях» 13,5%, «тренинги» 13,5%.

В меньшей степени эффективными респонденты считают формы молодежного профессионального педагогического сообщества, конференции и фестивали, а так же, второе высшее образование и аспирантуру отметили 30 человек (8,1%), стажировка и аспирантура – единичные ответы (2,7%) и сетевое взаимодействие не упомянуто вовсе (0%).

Нельзя не отметить, что в краевой системе повышения квалификации педагогических работников появилось несколько образовательных организаций, реализующих программы повышения квалификации и пользующихся спросом у слушателей.

Лидирующие позиции занимает Красноярский краевой ИПК ППРО - 59,5%, но уже 37,8% респондентов желают проходить обучение в профильных университетах - в КГПУ им. В.П. Астафьева (21,6%) и в Сибирском Федеральном Университете (16,2%), а также, в муниципальных методических центрах (29,7%). Десять человек (2,7%) рассматривают возможность обучения на базе лицензированных частных образовательных организаций, а 50 человек (13,5%) делают свой выбор по территориальному принципу («в своем городе»). Обобщение результатов опроса свидетельствует, что тему курсов в ряде случаев (54%) за педагога выбирают представители администрации ДОО. Основаниями выбора являются требования службы по контролю и надзору в сфере образования (35,1%), а так же образовательная программа ДОО (18,9%). Значительная часть (40,5%) респондентов считают, что направление ПК определяют представители управлений образований города/района. Самостоятельно выбирают курсы 51,4% респондентов, а 16,2% делают это по рекомендации коллег.

В ходе опроса выявлена довольно высокая личностная мотивация прохождения курсов повышения квалификации педагогическими работниками: заинтересованность темой отмечают 260 респондентов (70,3%); ответы «актуальна для меня лично» - выбрали 270 человек (70%), «хочу узнать, что нового в образовании» - 67,6% (250). Для 210 участника (56,8%) интересен руководитель курса. Профессиональные интересы так же обусловлены «необходимостью общения с коллегами» - 230 опрошиваемых (62,2%); «актуальностью темы ПК для образовательной организации» - 270 человек (70%). С необходимостью прохождения очередной аттестации связывают 170 человек (45,9%) .

Итак, в соответствии с результатами исследования можно сделать следующие выводы: - у большинства педагогических работников детских садов Красноярского края сформированы образовательные потребности в части выбора содержательных аспектов программы ПК и самоопределения где проходить повышение квалификации; - в меньшей мере сформированы способность выбирать сроки, способы и формы деятельности, способность строить и перестраивать программу саморазвития (предпочитают эту ответственность делегировать администрации ДОО).

Это свидетельствует, что судить о готовности педагогов к непрерывному повышению квалификации в ходе реализации индивидуализированной образовательной программы в полной мере еще нельзя. При этом, стоит учесть необходимость модификации существующих программ повышения квалификации педагогических работников краевой системы дошкольного образования, а так же, расширение перечня лицензированных образовательных организаций, реализующих программы повышения квалификации, позволяющие педагогу выстроить индивидуальную образовательную траекторию.

Список литературы:

1. *Нечаев В.Я.* Социология образования. – М.: МГУ, 1992.
2. *Прошкова З.В.* Дошкольное образование как ресурс инновационного развития современной России. // Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.
3. *Селивёрстова И. В.* Оценка качества дошкольного образования на основе данных статистики и социологических исследований. //(http://cyberleninka.ru)
4. *Denscombe, M.* The good research guide: for small scale social research project. 3rd ed. New York: Open University Press, 2007.
5. *Metodologia pedagogickehovyskumu.* Bratislava, 1969.

Программа взаимодействия семьи и детского сада, направленная на повышение качества образования в ДОО

Никитина Ирина Михайловна

МБДОУ "Детский сад №201" г.
Чебоксары

Ключевые слова:

качество образования, взаимодействие с семьёй

Аннотация

Целью статьи является описание Программы взаимодействия семьи и детского сада на основе эффективных технологий, направленной на повышение качества образования в ДОО.

Введение

Обновление системы дошкольного образования, введение ФГОС ДО обусловили необходимость внедрения технологий сотрудничества с семьёй.

На наш взгляд, основной целью взаимодействия педагогов с семьёй является установление доверительных отношений с детьми и их родителями, объединение их в одну команду.

Педагоги должны проявить инициативу и понять, каким образом взаимодействовать с каждой отдельной семьёй на благо ребёнка, пересмотрев основы взаимоотношений с родителями.

Содержание взаимодействия с родителями имеет высшую цель- ребёнок, а не потребности воспитателя, специалистов, детского сада или образовательной программы и методик образования и воспитания.

Педагогам следует подбирать технологии взаимодействия с семьями воспитанников, так как они имеют специальное профессиональное образование. Они – главный источник информации о ребёнке в образовательном учреждении, когда родители не видят его, и о деятельности учреждения,

Семья должна быть равноправной стороной сотрудничества. Участие семьи в воспитательно-образовательном процессе позволяет повысить качество образования детей, так как родители лучше знают возможности своего ребенка и заинтересованы в дальнейшем его продвижении. Современные родители достаточно разные: одни читают педагогическую литературу, пользуются интернетом, иногда воспитывают детей в традициях старшего поколения.

Выявляются некоторые противоречия:

- между изменениями в дошкольной практике, ориентированной на семью и приверженностью педагогов к традиционным формам работы и неумением использовать современные технологии сотрудничества, общения с семьёй;

- между высоким уровнем использования активных методов сотрудничества с родителями и низким уровнем желания сотрудничать части родителей;

- между запросом родительской общественности на открытость и информированность работы ДОО, желанием семьи знать больше о ребёнке и недостаточным уровнем наглядного представления качества образовательного процесса;

- между желанием педагогов активно сотрудничать с семьёй, но при котором взаимодействие не учитывает разные социальные слои родителей, уровень образования, уникальность семьи и т.д.

Таким образом, возникает необходимость в разработке Программы взаимодействия с семьёй в ДОО, которая будет ориентирована ребёнка и его семью, как получателя услуг.

Описание программы

Цель программы:

Создание системы взаимодействия с семьёй на основе технологий сотрудничества, партнёрства, направленной на повышение качества образования в ДОО.

Задачи:

- создание атмосферы доверительных, гармоничных отношений детского сада и семьи, где центром является ребёнок;
- формирование партнерских взаимоотношений педагогов и родителей;
- обобщение и внедрение лучшего опыта семейного воспитания;
- активное участие родителей в деятельности ДОО, частое включение в педагогический процесс;
- высокий уровень качества образования, как результат совместных усилий, взаимопонимания и доверия.

Принципы программы:

- нацеленность на ребёнка, на его семью, поддержка семьи и её традиций, культурных особенностей;
- личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия семьи и педагогов.
- взаимообучение при взаимодействии и родителей и педагогов;
- использование технологий взаимодействия в зависимости от целевой аудитории, разных категорий родителей;
- поддержка развития ребёнка, его потенциальных способностей общими усилиями, в первую очередь от запросов семьи;
- использование современных информационных, компьютерных технологий для повышения информированности семей, доступности и открытости образовательного процесса в ДОО;
- включение семьи в образовательный процесс, в жизнь организации;

Этапы программы:

1. Информационно-аналитический этап:

- маркетинговые исследования с целью выявления запросов семьи.
- социологическое исследование с целью определения целевой аудитории сотрудничества;
- создание банка данных по семьям воспитанников;

2. Практический этап взаимодействия с семьями воспитанников.

Апробация и внедрения технологий сотрудничества с семьями, ориентированными на:

- создание дружелюбного партнёрства между детским садом и семьёй;

-использование опыта семьи, интересов и представлений о будущем своей семьи в воспитании ребёнка;

-предоставление семье возможность делать выбор и принимать решения;

-эффективное сотрудничество с родителями в целях поддержки склонностей и задатков ребёнка

3. Оценочный этап:

Главный результат программы- ребёнок, которого окружает доброта и приветливость, понимание и доверие.

Заключение

Система взаимодействия с семьёй, построенная на принципах, обозначенных в программе, позволяет повысить качество образования, так каждый родитель является одновременно и заказчиком и партнёром в реализации услуги.

Открытость ДОО, вовлечение семьи в жизнь детского сада позволит мамам и папам быть не посторонним наблюдателем, а ответственным родителем, принимающим решения относительно образования детей.

Психолого-педагогическая поддержка семьи, идущая от запросов самой семьи, становится эффективной и целевой.

Педагогический коллектив использует разнообразные формы взаимодействия с семьёй, при этом повышает профессиональный уровень, что позволяет осознанно использовать необходимые технологии взаимодействия.

В заключении отмечу, что все формы взаимодействия с родителями, используемые в детском саду, создают атмосферу доверия и сотрудничества в коллективе взрослых, окружающих ребенка

Список литературы:

1. *Доронова Т.Н.* Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. М.: «Сфера», 2002, С. 114
2. *Зверева О.Л., Кротова Т.В.* Общение педагога с родителями в ДОО. Методический аспект., М.: Творческий центр «Сфера», 2005, С. 89.
3. *Свирицкая Л.* Работа с семьёй: необязательные инструкции. Методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений.-М.: Линка-Пресс, 2007.-176с.
4. *Солодянкина О.В.* Сотрудничество дошкольного учреждения с семьёй. Пособие для работников ДОО. М.: «Аркти», 2005, С. 221.

Психологические условия этносоциализации детей дошкольного возраста

Николаева Эльвира Федоровна,
Смолякова Елена Владимировна,
Кривошеева Ольга Викторовна

ТГУ, г. Тольятти

Ключевые слова:

Этносоциализация, присвоение культуры, межкультурная коммуникация, социальная ситуация развития, условия и факторы развития личности

Цель: исследование возможностей этносоциализации детей в условиях полиэтничности и мультикультурности дошкольных образовательных учреждений. Поликультурность пространства Среднего Поволжья, широко представленная контингентом воспитанников современных дошкольных учреждений, где соприкасаются этнопсихологические и индивидуально-психологические пласты личности ребенка, может создавать в естественных среде разобщенность и интолерантность за счет возможного этноцентризма.

Многонациональная же представленность социума может явиться условием взаимопроникновения культур без потери этнической идентичности каждого. Эта ситуация расширяет возможности дошкольных учреждений для полноценной социализации современного ребенка, для формирования его гражданственности и культурации. Научные методы, применяемые нами, позволяют получить информацию об этнической представленности испытуемых, этнокультурных установках и традициях в родительской семье и их смысловой и содержательной составляющей. Понимание преобладающих тенденций этнокультурного компонента в социальной ситуации развития испытуемых, анализ их содержательных характеристик, особенностей этничности и этносоциализации личности, позволит разработать психолого-педагогическую программу, направленную на создание условий межкультурной коммуникации, на построение развивающей среды, которые обеспечат условия межэтнического и межпоколенческого взаимодействия (педагоги - родители - дети) и этносоциализации с сохранением их этнической идентичности.

Список литературы:

1. Николаева, Э.Ф., Николаева, С.Ю., Смолякова, Е.В. Этносоциализация дошкольников в условиях многонациональной и поликультурной среды / Актуальные вопросы психологии детства // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 16-17 октября 2013 года. - Казань: Отечество, 2013.-154 с. 143-147.

2. Николаева, Э.Ф. Психологические смыслы толерантности / Вестник гуманитарного института ТГУ / под ред.Е.Ю. Прокофьевой. - Тольятти: Изд.-во ТГУ, 2011. Вып. 2(11). - с.113-119

Педагогическая позиция родителя ребенка раннего возраста: ее содержание, динамика развития

Новикова Ольга Валерьевна,
Романенко Валентина Алексеевна

Частный детский сад, Козельск,
Калужская область

Ключевые слова:

Родительская позиция, событийная общность, ранний возраст, адаптация.

Аннотация. Рассматриваются психологические проблемы социальной ситуации развития ребенка раннего возраста в контексте содержания детско-родительских отношений.

Изменившаяся социальная ситуация развития современного ребенка является темой многих исследований сегодня. Сегодня мы видим детей, приходящих в группу детского сада (2–4 года), не имеющих навыков самообслуживания, коммуникации со сверстниками и взрослыми, навыков игровой деятельности. Одним словом, детей, которым не хватает личной (бытовой) и социальной компетентности.

Причин может быть много, но одной из них мы видим неэффективность, несформированность актуальной для конкретного возрастного периода ребенка родительской позиции.

При смене одного возрастного периода другим ребенок не просто растет, он меняет свое отношение к среде и свои отношения со средой, у него появляются новые задачи [2], [7], [3]. Соответственно, среда тоже должна вовремя измениться, чтобы создавать оптимальные условия для развития ребенка. Этой средой в раннем возрасте является взаимодействие со значимым взрослым, родителем.

Слободчиков В.И. и Исаев Е.И. эту систему отношений обозначают термином «со-бытийная общность». Со-бытие – это со-организованная, совместно распределенная деятельность взрослого и ребенка, актуальная в данный жизненный момент, создающая условия для дальнейшего движения вперед [5].

Если говорить о событийной общности родителя и ребенка раннего возраста, то со-бытие ребенка и взрослого в раннем возрасте – это их совместная, со-организованная жизнедеятельность, опосредованная предметными действиями (действиями по логике предмета). Предметная деятельность в раннем возрасте закладывает основу для собственно игровой деятельности, которая будет актуальна в дошкольном детстве, определяет ее богатство, эмоциональную окраску, насыщенность, многообразие, сложность.

Главная задача взрослого в раннем возрасте – разделить эту радость познания с ребенком, поощрять его первые собственные достижения и помогать в неудачах, поддерживать его внезапную активность, непоседливость и создать зону безопасности, чтобы ничто не мешало познавать и осваивать окружающую предметную действительность. Через предметную деятельность познается все: и свойства предметов, и взаимоотношения с близкими взрослыми, между взрослыми, а также возникает ощущение себя, переживание удачи («Я хороший – я справился»), и, наоборот («Я плохой – я не смог это сделать»). Новообразование данного возрастного периода – «гордость за достижения» [4], [1].

Успешно разделяя деятельность со взрослым, со временем ребенок начинает стремиться к самостоятельному выполнению действий. Если взрослый «чувствует», предугадывает во времени эти изменения, происходящие в их психологическом пространстве (со-бытийной общности) с ребенком, он позволяет ребенку социализироваться, почувствовать себя

полноценным участником социума.

А что же это за взрослый, который готов и умеет вовремя преобразовывать со-бытийную общность? Мы полагаем, что это взрослый, имеющий сформированную родительскую позицию, которую он актуализирует в конкретный возрастной период ребенка.

Родительская позиция - это сторона личностной позиции, это осознанная стратегия поведения, которая имеет свои цели и задачи, реализующие воспитание ребенка как деятельность. И эта деятельность непрерывна. Она позволяет удерживать сознание родителя непрерывно в со-бытийной общности с ребенком.

Слободчиков определяет четыре педагогических позиции Взрослого (родителя или другого близкого ребенку взрослого): Мудрец, Родитель, Умелец и Учитель.

Эти педагогические позиции необходимы во всей своей полноте, но в определенные возрастные периоды развития ребенка на первый план выходят наиболее актуальные, наиболее значимые, из них. Так, в раннем возрасте, мы предполагаем, наиболее важна педагогическая позиция «Умелец». Более того, преобладание других позиций в раннем возрасте может свидетельствовать о неадекватности родительской позиции.

В нашем исследовании мы полагаем, что педагогическая позиция родителя, ее особенности, проявляющиеся во взаимодействии с ребенком раннего возраста, определяет характеристики со-бытийной общности как условия развития ребенка. Одна из задач состояла в том, чтобы разработать диагностический инструмент для измерения уровня сформированности педагогической позиции «Умелец» у родителя ребенка раннего возраста.

Авторский опросник состоит из 28 утверждений; испытуемых просили отметить положительно те утверждения, с которыми они полностью согласны, и отрицательно, с которыми они не согласны. Все утверждения описывают возрастосообразные модели взаимодействия родителя и ребенка раннего возраста.

Например, такие утверждения, как: «Если ребенок пытается помочь в деле не по его возрасту, стараюсь переключать его внимание на что-нибудь другое»; «Когда я занимаюсь уборкой, ребенок занят игрушками или смотрит мультфильмы»; «Дома мы много вырезаем, лепим, раскрашиваем» и т.д. В опроснике присутствуют прямые и обратные утверждения.

Выборка состояла из 54 родителей детей раннего возраста и младшего дошкольного возраста (от 1,7 года до 3,8 лет). Все родители, участвующие в опросе – матери.

Среднегрупповое значение сформированности родительской позиции «Умелец» в выборке составило 11,63 баллов при максимуме 28 баллов.

При группировке испытуемых по возрастам, у нас получилось три подгруппы: от 1 до 2 лет – 9,6 баллов; от 2 до 3 лет – 11,41 баллов; от 3 до 4 лет – 11,65 баллов.

Таким образом, мы наблюдаем в целом по выборке, преобладание низких и средних значений сформированности у родителей позиции «Умельца». Наблюдается тенденция небольшого увеличения значений «Умельца» по мере взросления ребенка. Чем старше ребенок, тем выше «Умелец». Высокие значения встречаются в группе испытуемых старше 3 лет. Различия между подгруппами статистически не значимы. Это может свидетельствовать о том, что чем старше ребенок, тем вероятней, что родитель будет рассматривать его в качестве партнера по совместной, предметной деятельности. Более младших детей родители склонны рассматривать как незрелых, маленьких, неспособных к взрослым делам. Но так как раз ранний возраст от 1 до 3х является как раз периодом активной предметной деятельности ребенка и формирования основ его личностной и социальной компетентности, то мы можем говорить о проявлении феномена запаздывания родителей в преобразовании их взаимодействия с ребенком.

Налицо предполагаемый нами феномен запаздывания родителей в преобразовании со-бытийной общности с ребенком, родительская слепота к изменившимся возможностям, потребностям и задачам развития ребенка.

Безусловно, необходима дальнейшая разработка данной проблемы, исследование структуры личности родителя, его ценностей, определяющих его педагогическую позицию и пути и возможности ее преобразования.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Проблема возраста// Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т.; Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – с. 244-268.
2. Кравцова Е.Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития// Культурно-историческая психология, №2, 2005, с. 87-94.
3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – Спб.: Питер, 2009. – с.80-83.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие/ В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 400 с. – (Серия «Основы психологической антропологии», кн.вторая), с. 162-169, 241-255.

У истоков развития правового сознания в социо- и онтогенезе

Обухова Людмила Филипповна,
Есикова Татьяна Владиславовна

МГППУ, г. Москва, РГГМУ, г.
Санкт-Петербург

Ключевые слова:

правовое сознание, социогенез правовых норм, представление о праве в дошкольном возрасте.

Аннотация: в статье раскрывается проблема развития правосознания в социо- и онтогенезе психики. Проведен сравнительный анализ ранних этапов становления правового сознания в древнем мире и первоначальных спонтанных представлений о праве современных дошкольников. Выявлено пересечение содержания правовых представлений у детей и п

Введение.

В любой науке, в том числе и в психологии, существуют проблемы века, к которым ученые обращаются многократно на протяжении столетия, подчеркивают их значимость, делают шаги к их решению, сталкиваются с трудностями, продолжают поиски или оставляют попытки. Такова в психологии развития проблема рекапитуляции, повторяемости в развитии сознания ребенка этапов развития человеческого рода. В.В. Давыдов и В.П. Зинченко в статье «Принцип развития в психологии», опубликованной в 1980 году в журнале «Вопросы философии» подчеркивали, что становление сознания человека в истории и онтогенезе - одна из фундаментальных проблем психологии. Вслед за авторами этой статьи, можно еще раз напомнить теоретические подходы к решению этой проблемы в западной психологии (Ст. Холл, В. Штерн, К. Бюлер, К. Коффка); работы отечественных философов (Б.М. Кедров, Э.В. Ильенков), подчеркивающих связь логического и исторического, единичного и всеобщего; работы психологов Женевской школы о параллелизме в развитии мышления ребенка и научном мышлении в физике и математике (Ж. Пиаже, Р. Гарсия) и др.

Во второй половине XX века проблема повторяемости приобрела научное значение уже не в контексте биогенетического закона, а в связи с общим подъёмом культурологических исследований и их использованием для более глубокого понимания онтогенеза психики (Дж. Брунер). Идея о соответствии этапов воспитания ступеням развития культуры нашла воплощение в концепции «школы диалога культур» (В.С. Библер).

Однако новых существенных разработок, приближающих к решению этой проблемы, до сих пор не было сделано. Не так просто найти поисковую область, изучая которую можно было бы провести параллель и выявить сходство этапов онтогенеза психики и исторического развития сознания человека. Поиск может быть осуществлен в области становления правового сознания в истории общества и в онтогенезе психики ребенка. В гуманитарных науках – философии, истории, юриспруденции, выявлены этапы становления правового сознания в социогенезе, осталось получить эмпирические данные о развитии правового сознания в онтогенезе психики и сопоставить их между собой.

Так возникла *цель нашего исследования*, которое посвящено сопоставительному анализу развития правосознания в социогенезе, начиная с первобытного права, и индивидуального правового сознания в онтогенезе психики детей дошкольного возраста.

Был использован *метод исторической ретроспективы*, осуществлен сравнительный анализ эмпирических данных, полученных в работе с детьми дошкольного возраста

Результаты исследования.

Литературные источники позволяют выявить, что зарождение понятия «право» происходило в устной форме. Осуждению подвергались клевета, оскорбление, нанесение обиды, кража, телесные повреждения, вымогательство, грабеж. Функции первобытного права состояли в примирении конфликтующих сторон и смягчении агрессивного поведения. [Ковалевский М.].

Нормы поведения в догосударственном обществе нельзя отнести ни к категории правовых, ни к категории моральных норм. Они имели характер мононорм, единых нерасчлененных социальных норм, отличающихся от права, которое возникнет на следующем этапе развития общества [Щеглов В.Г.]. Примитивные правовые нормы находили свое выражение в устной форме, в мифах, традициях, обычаях, ритуалах и обрядах. Одним из механизмов регуляции поведения в древнем мире была клятва.

У детей дошкольного возраста знакомство с правовыми представлениями также происходит в устной форме. Их представления можно отнести к категориям мононорм, когда нет четкого разграничения морали и права, страх наказания преобладает над другими механизмами соблюдения норм поведения. Дети пытаются найти словесные подтверждения противоправного поведения. Они, нередко говорят «поклонись», что сказанное – правда. Источником получения правовых знаний о том, что можно и что нельзя делать дети получают из сказок, из повседневного общения со взрослым, который выступает для них как «высший судья». Современный ребенок подчиняется требованиям взрослых, не осознавая значения правовых норм. Он выполняет их, чтобы чувствовать себя хорошим, соответствовать положительному образу «Я», не огорчать близких и избегать наказания.

Приведем несколько примеров, полученных в свободной беседе о праве с детьми дошкольного возраста, в которых можно проследить аналогии с нормами права в догосударственном обществе. Современные дошкольники 5-6 лет утверждают, что «преступник поступает плохо», «его надо убить или очень строго наказать, чтобы он знал, как воровать», «плохой человек – это убийца, вор». Дети, отвечая на вопрос: «почему нельзя нарушать закон?», говорят: «в тюрьму посадят», «в полицию заберут», «мама расстроится».

Уже в первобытном обществе возник запрет, табу на убийства, кражи, разбои. В общинах вещи считались общими, и поэтому частная собственность не охранялась. Дошкольники также могут считать общими игрушки и не придавать значения факту присвоения чужого предмета. Ребенок может взять понравившуюся ему вещь и не считать это воровством, оправдываясь тем, что «у нее много кукол, ей еще купят, а у меня – нет». В сознании дошкольников так же, как у первобытных людей есть множество запретов, при необязательном понимании значения запрета. Они знают, что «так делать – нельзя» (вымогать деньги, портить имущество). За нарушение прав личности (если обидеть другого ребенка) – «накажут», «будет драка у детей». В сознании детей допускается идея мести: «надо дать сдачи».

И в первобытном обществе, и у современных детей используются примирительные процедуры («мирись, мирись – больше не дерись»). К основным мерам наказания относят осуждение со стороны группы, коллектива.

С развитием экономических отношений в обществе изменяется отношение к наказанию, появляются штрафы, выплата долгов родственникам. В первобытном обществе на семейных сборах и советах общин обсуждались преступления и проступки членов общины. В детских коллективах также принято обсуждать нарушения поведения.

Заключение и выводы.

Сопоставительный анализ развития правового сознания в социо- и онтогенезе выявил ряд совпадений.

Зарождение первых правовых представлений происходит в дошкольном возрасте, подобно тому, как в первобытности и древнем мире зарождалось в общественном сознании право.

Ребенок дошкольного возраста в полной мере не осознает значение правовых норм, он лишь подчиняется требованиям взрослых, выполняет их, чтобы чувствовать себя хорошим, не огорчать значимых взрослых, избегать наказания. И древние люди подчинялись правителям,

так как нужно было исполнять волю правителя, не нарушать табу.

Культурологические исследования социогенеза правосознания подчеркивают роль клятв, мести при соблюдении первых правовых норм. Психологические исследования правовых представлений также выявили в сознании детей представление о клятве и мести.

В сравнительном исследовании истоков правового сознания сделаны первые шаги. Однако они позволяют заметить, чем более глубокие слои развития сознания мы изучаем, тем больше сходства можно между ними выявить: чем глубже, тем общее.

Список литературы:

1. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет, 2001. – 304 с.
2. *Давыдов В.В., Зинченко В.П.* Принцип развития в психологии // Вопросы философии. – 1980. - 12. – С. 47-60.
3. *Ковалевский М.* Первобытное право. – М., 1886. – 167 с.
4. *Щеглов В.Г.* Всеобщая история права. Выпуск первый. Ярославль – 1907. – 60 с.

Адаптационные игры для детей раннего возраста

Осадчая Юлия Ильинична

МДОУ детский сад
комбинированного вида №79, г.
Комсомольск-на-Амуре

Ключевые слова:

адаптация, ранний возраст, адаптационные игры, преодоление дезадаптации

Аннотация: целью статьи является систематизация наиболее эффективных игр, положительно влияющих на ход адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада.

Когда ребёнок впервые приходит в детский сад, он попадает в новые условия. Меняются режим дня, характер питания, температурный режим, воспитательные приёмы, характер общения, другими словами «ломается стереотип жизни, позволявший ребёнку чувствовать себя спокойно и уверенно». (Белова О.Е., 2014, с.3) Разлука с мамой также является психотравмирующим фактором – появляется чувство тревоги, незащищенности и брошенности. Поэтому проблема адаптации ребёнка к детскому саду является одной из ведущих.

Наиболее эффективным, а иногда и единственным методом коррекционной работы по преодолению дезадаптации детей раннего возраста является игровая терапия, проводимая как в индивидуальной, так и в групповой форме. Игры привлекают малышей своей эмоциональностью, разнообразием сюжетов и двигательных заданий, помогают ребёнку отвлечься от переживаний, стрессовых состояний, сглаживают негативные эмоции.

Цель адаптационных игр – способствовать успешной адаптации ребенка к детскому саду.

Игры позволяют решать такие важные в период адаптации задачи, как:

- создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе;
- снятие эмоционального и мышечного напряжения;
- снижение импульсивности, тревожности, агрессии у детей;
- формирование чувства уверенности в окружающем;
- формирование у детей доверия к воспитателю;
- развитие навыков взаимодействия детей друг с другом;
- расширение социальных контактов детей;
- развитие игровых навыков;
- помощь ребёнку в освоении новой среды.

Организация адаптационных игр требует соблюдения определенных условий.

- Первые игры должны быть фронтальными, чтобы ни один ребенок не чувствовал себя обделенным вниманием.
- Взрослый выступает инициатором и активным участником игр. Своими действиями, эмоциональным общением он вовлекает детей в игровую деятельность, делает ее значимой для них.
- Игры выбираются с учетом возможностей детей, места проведения.
- Добровольное участие детей. Заставляя, мы можем вызвать чувство протеста, негативизма. Если не все дети сразу включаются в игру, можно начинать ее с небольшой группой желающих. Для остальных наблюдение за сверстниками будет интересным и полезным занятием.
- Во время игры нельзя ребенка критиковать за ошибки, надо лишь корректно указывать на них и хвалить за каждое правильное действие.
- Игры должны многократно повторяться, систематически участвуя в игре, дети начинают понимать ее содержание, лучше выполнять условия, которые создает игра для освоения и

применения нового опыта.

Условно игры в адаптационный период можно разделить на две группы:

1. Коммуникативные игры.
2. Игры на освоение окружающей среды (под окружающей средой в данном случае подразумевается игровая, спальная, приемная, умывальная комнаты, медицинский кабинет, музыкальный зал, спортивный зал). (Долженко Е.А., 2015, с.47)

Коммуникативные игры по характеру взаимодействия участников между собой делятся на:

- 1) вербальные
- 2) невербальные (невербальный характер общения проявляется в тактильном, зрительном взаимодействии и выполнении совместных действий воспитателя с детьми и самих детей).

Так как в раннем возрасте ведущей является предметная деятельность, и маленькие дети очень подвижны, то не обойтись без сенсорных и моторных игр. Но рассматривая более подробно группы адаптационных игр, мы увидим, что сенсорные и моторные игры являются составной частью коммуникативных игр и игр на освоение окружающей среды.

В своей работе мы активно используем названные выше группы игр. Каждая из них помогает нам решать разные задачи адаптационного периода. Так, используемые нами невербальные коммуникативные игры по характеру задач можно разделить на несколько групп:

- Общие хороводы «Раздувайся пузырь», «Карусели», «В детский сад ходили» и другие позволяют сплотить детей в группе, дают каждому ребенку побыть в центре внимания.
- Игры – забавы «Догонялки с куклой, (мишкой, собачкой)», «Прятки с платочком», «Мыльные пузыри», «Игра с солнечным зайчиком» помогают снять скованность, нервное напряжение, приносят радость от выполнения простых движений. Даже малоактивные дети включаются в такие игры.
- Игры в кругу с обращением к партнеру «Передай улыбку (мяч)», «Погладь ладошку», «По дорожке Аня шла» направлены на более тесное невербальное сближение детей.

Среди вербальных коммуникативных игр можно выделить большую подгруппу игр – знакомств и игр – обращений. Например, «Назови по имени», «Игра с собачкой», «Кого сегодня нет?», «Ласковое имя», «Передай колокольчик (мяч)». Цель таких игр – учить ребенка отзываться и называть свое имя, называть другого ребенка по имени, запоминать имена сверстников.

В групповых подвижных играх так же осуществляется активное вербальное общение воспитателя с детьми. Это такие игры, как «Солнышко и дождик», «Подарок», «Курочка и цыплята», «Отгадаю, кто позвал».

Игры на освоение окружающей среды позволяют нам постепенно знакомить детей с расположением групповых помещений и их назначением, с игровыми уголками, расположением игрушек в группе. Их также можно разделить на несколько подгрупп:

- Игры – путешествия «Мы по комнате идем» (по песне Е. Железновой). «Поезд», «Ножки», «Мы гуляем», «Как пройти?».
 - Игры с предметами, направленные на сенсомоторное развитие ребенка и ориентацию в ближайшем окружении «Новая кукла», «Найди игрушку», «Игра в поручения», «Чудесный мешочек», «Чьи вещи?», «Где твой шкафчик?», «Чего не стало?», «Игрушки потерялись».
 - Подвижные ролевые игры «Лохматый пес», «Смелые мыши», «У медведя во бору», «Мишка, что ты долго спишь». В таких играх усложняются пространственные условия для движения. Дети по условиям игры должны перемещаться по группе.

Отдельно хочется остановиться на играх с прищепками и игровых сеансах по тестопластике с детско-родительскими парами, предложенными Н.Ю. Галой. (Галой Н.Ю., 2015) В этих играх не только развивается мелкая моторика пальцев рук, обогащается сенсорный опыт детей,

развивается познавательная активность, воспитывается усидчивость.

В рамках адаптации такие игры с прищепками как снятие прищепок детьми с одежды воспитателя и других детей, прикрепление прищепок воспитателем на одежду ребенка и снятие их малышом, способствуют формированию позитивного взаимодействия взрослого и ребенка, позволяют установить тактильный контакт с ребенком, способствуют снижению излишней импульсивности и подвижности. А такие игры как «Где мишка спрятал прищепки?», «Куда сели жуки?» помогают малышам осваивать групповое пространство.

Организация игр с тестом для детско-родительских пар позволяет наблюдать за взаимодействием мамы и ребенка, за их стилем общения. При действии с кусочком теста у ребенка гармонизируется эмоциональное состояние, снижается тревожность.

Таким образом, мы видим, что адаптационные игры разнообразны, они позволяют решать основные задачи адаптационного периода. Целенаправленное использование системы игр и игровых упражнений, подбор игрового материала с учетом возможностей малышей дает свои положительные результаты: облегчает привыкание к новым условиям, помогает детям преодолеть стресс.

Список литературы:

1. Адаптация детей дошкольного возраста: проблемы и поиск решений. Современные формы работы с детьми и родителями, коммуникативные игры, игры на освоение окружающей среды, современные игры/ авт.-сост. Е.А. Долженко, А.А. Долженко, О.В. Богаткина и другие; под общ. ред. Е.А. Долженко. - Волгоград: Учитель, 2015. – 124с.
2. Галой Н.Ю. 2015г. Игровые сеансы с детьми раннего возраста и детско-родительскими парами. Комплексы игровых упражнений и действий. – Волгоград: Учитель. – 88с.
3. Костина В.П. 2006г. Новые подходы к адаптации детей раннего возраста // Дошкольное воспитание. №1. с.34 – 36.
4. Циклы игровых комплексов с детьми 2-4 лет в адаптационный период по программе «От рождения до школы»/ авт.-сост. О.Е. Белова. – Волгоград: Учитель, 2014. – 154с.

Спортивный музей как дополнительная форма воспитания и обучения детей младшего возраста

Оськин Владимир Алексеевич

ГБОУ Лицей № 1557 г. Москва

Ключевые слова:

Спорт, музей, мяч, победа, творчество

Спортивный музей в детском саду - дополнительная возможность формирования увлекательной среды для спортивного воспитания и физкультурного образования дошкольников.

Целью функционирования в дошкольном отделении ГБОУ Лицей №1557 «Музея мяча» является предоставление воспитанникам и их родителям возможности выбора любимого вида спорта и создание предпосылок для овладения элементами спортивных игр с мячом:

Те времена умчались вскачь, когда у нас в саду

Лежал на полке Танин мяч (что не тонул в пруду)...

Когда же мир воспринял нас, дошкольников, всерьез,

На настоящий мяч тотчас поднялся детский спрос!

Футбол и детский баскетбол здесь стали процветать,

И та любимая из « Школ», что учит в мяч играть...

Различные векторы деятельности музея направлены на дополнительное предметное обучение будущих лицеистов, а также формирование у них гражданской позиции:

- **исторический минимум**, соответствующий мере восприятия дошкольниками теоретической информации, представлен на стендах музея от античного мира до современной действительности:

Не ставим легких мы задач и на вопрос ребят

Ответим, как играли в мяч мальчишки век назад!

- широкая **география** происхождения и развития различных игр с мячом знакомит маленьких посетителей музея с разными странами, их столицами, нравами и обычаями народов:

Пусть разная речь, пусть разные глазки,

Пусть разные даже читаем мы сказки,

Но мяч, если скачет и если летит –

Наш смех одинаково звонко звучит!

- начальные **математические** навыки помогают ребятам следить, например, за усовершенствованием технологий изготовления футбольных мячей, состоящих из разного количества панелей:

Мы так давно « Бразуку» ждали,

И он теперь в музее есть,

Тягаться можно с ним едва ли,

Ведь в нем панелей только 6!

- изучение **грамоты** находит продолжение в «Азбуке спорта», составляемой дошкольниками с интересом и спортивным азартом;

- **выразительность чтения** развивается в процессе подготовки и проведения экскурсий маленькими активистами музея :

Гордимся, что в музее нашем есть настоящий раритет -

Такой же мяч великий Яшин ловил на играх прошлых лет!

- **детское творчество** развивается при подготовке работ к художественным выставкам, посвященным крупным спортивным событиям в России («Блестящая Олимпиада», «Значок ГТО. Мой макет», «Мой любимый мяч»);

- становление **личностных качеств** происходит в результате встреч и бесед с ветеранами войны, труда, спорта:

Листаем с волнением страницы, и вот возникают на них

Бесстрашные, светлые лица, Россия, героев твоих!

Борцы, футболистов когорта, спортсмены великой страны,

Герои советского спорта героями стали войны!

- **волевые качества** формируются в результате наблюдения за выступлением российских спортсменов на международных аренах, в ходе собственной соревновательной деятельности, в закреплении понимания терминов « воля к победе», « командный дух», « чувство локтя» и т.д.

В процессе коммуникаций в «Музее мяча» утверждается гражданская позиция дошкольников – желание наблюдать за спортивными событиями России, потребность участвовать в них, гордиться богатым спортивным наследием своей Родины, стремиться быть лучшими!

Список литературы:

1.Энциклопедия для детей: Т. 20 Спорт – 2 изд., испр. / Ред. коллегия: М. Аксенова, В.Володин, Г.Вильчек и др. – М.: Аванта, 2005. – 624 с.

2.Юрмин Г., Менакер А. Спортивная энциклопедия почемучки. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003 -304с.

Внедрение ФГОС: Социальное партнёрство как приоритетный целевой ориентир в организации интегративного образовательного-воспитательного пространства ДОУ

Павлова Светлана Геннадьевна

МДОАУ "Детский сад №60"
город Орск

Ключевые слова:

Социальное партнёрство, развивающая среда, сотрудничество, ориентиры развития, дошкольники, музыка, эстетика

Цель: предложение алгоритма опыта реализации инновационного проекта по организации именно социального партнерства между детским садом и значимыми институтами общества на принципах взаимодействия, сотрудничества, развития в свете требований Закона о образовании, в плане внедрения ФГОС. Автор обосновывает выдвинутые постулаты на практическом опыте своей деятельности в союзе с такими социальными партнерами как семья, городской Совет ветеранов города Орска, учреждениями дополнительного образования-городским Дворцом пионеров и школьников, городским детским оркестром народных инструментов, школами искусств, профессиональными специалистами по музыке преподавателем ОГТИ, зав. хоровым отделением, Домом культуры железнодорожников, городским отделом культуры, театрами города, интернет, музеем, библиотеками. Основной целью воплощения инновационного проекта по организации и действию социального партнерства между детским садом и лучшими образцами человеческого социума является организация не только внутреннего, но и внешнего единого образовательного-воспитательного пространства, целостного и гармоничного по своему содержательному назначению и одновременно естественного по жизненному окружению как среды обитания и незаменимо обусловленного каждодневного роста ребенка на стадии сензитивного возраста. В основе задач представленного альянса теоретико-практической Работы лежит непосредственная образовательная деятельность по приобретению новых знаний, понятий в различных сферах жизни, культуры; детское развитие мелкой моторики, мышечной и интеллектуальной памяти при игре на инструментах, и развитие творческой личности; воспитание достойного человека современного общества, отвечающего нравственным идеалам. Институт ДОУ представляет структуру с отлаженной системой нахождения, роста и воспитания ребенка 2-7 лет. Программа развития связана с игровой деятельностью, регламентирован режим питания, прогулок и отдыха. В соответствии с ФГОС необходимо предоставить предметно-пространственную среду, отражающую окружающую действительность, дать возможность ребенку ассоциировать себя в этом социальном пространстве, активизировать интерес к сфере и способности, избирательности ребенка в конкретной деятельности. Жизнь полноценна только в случае общения с различными социальными объектами в полидоминантных сферах. По словарю Ожегова, партнер-участник по отношению к другому участнику, а также участник совместной деятельности. Шефство одноликое. Партнерство предполагает взаимную двустороннюю активность, шефство несет функцию опекающую. Сегодня лидируют рыночные отношения и партнерство предполагает взаимовыгодное сотрудничество. Выгода в отношениях ДОУ и социальных партнеров дороже денег, измеряется образовательным и творческим потенциалом подопечных, оптимизирует спрос на образовательные потребности участников. В контексте общения ДОУ и институтов жизни социальное партнерство получает статус друга и шефа. Совместная деятельность детей и СП в частном смысле гарантирует развитие ребенка, в глобальном - общества. В 2013 году выходит Письмо Министерства образования РФ о разработке в образовательных организациях воспитательного компонента: создание единого пространства с интеграцией образовательных областей ДОУ и дополнительного образования. В связи с этим встал вопрос о расширении границ сфер деятельности, воспитательного пространства трехуровневой системы социализации. Наивысшая степень -приобретение социального опыта за пределами своего учреждения, либо внутри него с приобщением социального партнерства. В соответствии с реализацией ФГОС запуск социального партнерства в воспитательной сфере определен как механизм реализации деятельности нескольких субъектов педагогики, обладающих развивающим и нравственным потенциалом, это лучшие образцы для детей независимо представляют ли они одного человека или сообщество людей по интересам и содержательной информации. Возможности социального партнерства МДОАУ «Детский сад

№60 города Орска» были апробированы в рамках интеграции эстетическо-художественного развития. Главный партнер- социальный заказчик-это родитель. Все чаще в педагогике говорят о стратегии воспитания самих родителей как участников жизни ребенка и формировании образа будущего общества. Родители воспитанников-инициативно поддаются на эволюционные для развития их детей провокации. В партнерстве с семьей важен психологический контекст: при реализации проекта представлять значимость и уникальность именно данного родителя и ребенка в поставленной задаче. В нашем садике работают конкурсные программы с обязательным условием совместной подготовки и участия ребенка и родителя, ценностными ориентирами являются презентация своей семьи и творчества как достижения. В подобной работе педагог курирует индивидуальную семейную подготовку и оказывает помощь, катализируя активность родителя. К формам работы относятся репетиции танца, пения, детско-родительский театр. Системная работа с городским Советом ветеранов-это гражданско-патриотический аспект дружеского шефства дошкольников и участников и детей войны. К Дню Победы реализованы три совместных проекта: мюзикл «Весна победы», музыкально-гостиница «Утро памяти», программа «Победа». Совет ветеранов - почетный гость в саду: рассказать о истории из живых уст; развить нравственные ценности -с гордостью смотрят дети на участников войны, тружеников тыла, на ордена, завоеванные за хорошие поступки на благо мира. Потрогать настоящую медаль- такое действие, впечатление, смешанное сначала удивления с восторгом, а потом перерастающее в не измеряемую гордость, и есть самостоятельно под воздействием образовательно-воспитательной среды проросшее в ребенке зерно гармонии и нравственности. Для ветеранов радость увидеть и услышать ребячьи танцы и песни. Апогей общения- совместное творчество пятилеток и 80 летних. Дополнительное образование уникально, дети овладевают музыкальным инструментом, голосом и движением профессионально. Именно поэтому полезно партнерство с Дворцом пионеров и школьников, детским оркестром народных инструментов; школой искусств №5. Важным является восприятие детской игры; классической, уникальной народной музыки. Дети зажигаются искусством, активно используя движения при игре на инструментах, подпевают: ни один из дошколят при восприятии концертной, народной музыки не отвлекается посторонними движениями, некоторые замерли, думая о чем-то под впечатлением мелодии, очарованные детской игрой на настоящих инструментах, не дожидаясь подходящего момента, спешат сиюминутно показать в движении пальцами жестиколяционное воспроизведение звука представляемого понравившегося инструмента. Совершается чудо-под действием музыки и общения звуками у ребенка формируется мышление, первые эстетические чувства и навыки. Систематическое сотрудничество с отделом культуры города-подготовка уникальных концертных номеров детей для конкурсного выступления на большой сцене с целью раскрытия таланта ребенка, создание ситуации успешности для маленького артиста, профессиональный анализ, диагностика и оценка уровня подготовленности в нашем ДОУ. Развивать в ребенке критерии нравственности-храбрость, семья, труд и творчество, искусство. Конкурсная атмосфера оптимизирует лучшие потенциалы, сложность превращается в победу над собой: заучивание текста, пение мелодии, включение в песню игры на музыкальном инструменте, сопровождение смысловым, движением. Подготовка костюма и прически, владение микрофоном-и все это в трехмерной воспитательной стратегии-родитель – ребенок – педагог +социальный партнер. Результат -пятилетний ребенок исполнит номер для большой аудитории. В 2015 году на городской конкурс «Премьера» мы предложили на суд 5 вокальных номеров-дипломантов 3 степени; в «Золотом микрофоне» вышел пятилетний ансамбль народной песни «Голосистый петушок» с более сложной задачей петь, пританцовывать и играть в оркестре; другая песня предполагала дуэт-соло и гимнастический этюд; третий номер усложнялся использованием в песне выкриков, речитативов. Зал ликовал- родители не могли глаз оторвать от артистов, жюри отметили четырьмя дипломами 1 степени. Горящие глаза детей от восторга, счастья; благодарности от семей мобилизовали стремление к подобной активности у всех. Полноценный результат диктовало единое интегративное образовательное пространство, которое организовал союз партнеров: детский сад + семья + ДК железнодорожников, среда, состоящая из музыки, творчества, совместного действия, доброго человеческого общения и оптимизированной нами-партнерами детской мотивации в стремлении к прогрессивному. Ориентиры ФГОС связаны с созданием условий развития детей в специально организованной среде, которая обозначена не только предметной действительностью, но уровнем и направленностью человеческих взаимоотношений. Социальное партнерство с мастерами музыкального искусства – ОГТИ и хоровым отделением школы искусств №5 - это профессиональная компетенция по анализу музыкальных способностей, консультация в сфере эстетического образования. Детские концерты для пожилых- воспитание душевного уважения, гордости за поколение рода.

Социальное партнерство с СМИ, интернет-это освещение новостей с акцентом на общественный отклик и резонанс на творческую деятельность МДОАУ№60. Театры профессиональных артистов Орска , музеи, библиотеки показывают спектакли, обучающие интерактивные сказки, предполагающие активность детей не только в качестве похлопать, подуть, потопать, но помочь герою спеть, выполнить определенный ритмический рисунок, запомнить правило в игровой форме. Политика отношений ДОУ и социальных партнеров отличается от шефского опекуна. Инновация определена во взаимообусловленности двух сторон, в оптимизации интеллектуального роста и развития обеих в реализации технологий совместного проектирования, согласованности интересов взаимодействия и обоюдного воплощения в жизнь; в со управлении и обмене ценностными образовательно-воспитательными ресурсами во взаимном сотрудничестве, дружеских отношениях. Дошкольники, растущие в уникальном информативном и нравственном пространстве, организованном ценностной системой взаимоотношений социальных партнеров, получают полноценное физическое здоровье, эволюцию мышления, творчество как основу созидательности, эстетический вкус, уверенность в хороших поступках как жизненный принцип свободного человека. Дети становятся похожими людей окружающих, а социальные партнеры-это лучшие представители общества. Никакой опеки. Естественная непосредственная игровая взаимная деятельность с проецированием в интегративные области человеческого знания, с возможностью для ребенка в организованном пространстве экспериментировать, пробовать, испытывать, ощущать, исследовать и самостоятельно находить. В заключении, хочу привести авторские стихи, навеянные мне при сотрудничестве с нашими настоящими друзьями-социальными партнерами: В мире всё подчинено гармонии... Тают дни, как времени течение... Капля в море... Нота в музыке... Искра в пламени мышления... Часть становится лишь тогда значимой, Если сложена из многих в целое. Личность будет не утраченной, Если сложит её общество умелое. Когда рядом с человеком люди Уникальные, маститые и значимые, Верно, и ребенок тоже будет Созидателем, творцом, удачливым! Потому что и успех, и знание, Все таланты в мире обозначенные Дарят детям тоже люди Самых лучших сфер и жизненных реалий. Если рядом с малыша сердечком, Раздаются стук добра и света, Если детский взор восторгом связан С действием ладошек в звуке нотном; Если крошечные пальчики играют В унисон с морщинистой рукою,- Значит, не напрасно мы старались Дружбою связать наших партнеров!

Список литературы:

Формирование графо-моторных навыков у детей с ДЦП

Парамонова Светлана Викторовна,
Решетина Олеся Александровна

Автономная некоммерческая
организация дополнительного
образования детей "Радость
детства", г. Москва

Ключевые слова:

Детский центр, радость

Письмо – сложный вид деятельности, для овладения которыми у ребенка должно быть сформированы операции:

- фонематического анализа слов;
- перевода фонем в графемы, т.е. зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения элементов;
- перевода зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи – кинемы.

У детей с детским церебральным параличом органическое поражение центральной нервной системы определяет сложную и своеобразную структуру нарушений: сочетание двигательных расстройств с нарушениями высших психических функций.

Выработка автоматических движений затрудняется нарушением мышечного тонуса (спастичностью, ригидностью, атонией, дистонией), ритмичности, силы, точности, и скорости движений, а также у этих детей наблюдаются нарушения целостных двигательных актов – апраксии. Недоразвитие стато-кинетических рефлексов, нарушения моторного аппарата глаз препятствуют развитию зрительного восприятия, мешают формированию зрительно-моторной координации, задерживают и искажают развитие пространственно-временной ориентировки.

Таким образом, дети с ДЦП испытывают наибольшие трудности в процессе перевода фонем в графемы и кинемы. В процессе письма за каждым двигательным действием закрепляется определенное смысловое значение. Графо-моторные навыки являются звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Тем самым они смогут оказать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом.

В связи с этим возрастает роль профилактической работы по предупреждению нарушений письменной речи у детей с ДЦП. Пропедевтическая работа имеет многоплановый характер и направлена на коррекцию и формирование тех, психических и моторных функций, которые в силу заболевания нарушены у детей с церебральным параличом. Прежде всего, это графо-моторные навыки, пространственные представления и зрительно-моторная координация. При обучении детей учитываются их возрастные возможности и индивидуальные способности. На каждом этапе выделяются основные направления коррекционной работы:

1. Развитие двигательной активности детей:

- нормализация мышечного тонуса рук,
- совершенствование двигательного праксиса.

2. Развитие функциональных возможностей рук:

- развитие движений рук,
- тренировка изолированных движений рук,
- развитие движений пальцев рук,
- формирование правильного захвата,
- обучение правильному способу удержания карандаша.

3. Развитие пространственных представлений.

4. развитие зрительно-моторной координации:

- обучение формообразующим движениям,
- «письмо» пальцем,
- ориентировка на листе бумаги,

5. Коррекция графических навыков

- автоматизация проведения линий различной конфигурации,
- овладение основными элементами букв,
- знакомство с рабочей строкой.

6. Формирование буквенного гнозиса.

Клиническая форма и степень тяжести заболевания у детей с церебральным параличом определяют особенности их двигательной сферы, познавательной деятельности, характер затруднений в овладении письмом.

Поэтому работа направлена на устранение специфических для каждой формы ДЖЦП нарушений и формирование тех функций, которые необходимы для полноценного овладения письмом.

Параллельно ведется обучение детей элементам самомассажа кистей и пальцев рук: поглаживание, растирание, надавливание тыльной стороны кистей рук, ладоней и пальцев рук. Обучение проводится в игровой форме, сопровождалось чтением коротких стихотворений. В начале дети выполняют упражнения молча, по показу логопеда, затем проговаривали отдельные слова, которые, как правило, завершали стихотворную строку, в завершении могли это сделать самостоятельно.

Даже после длительного обучения не у всех детей формируется правильный захват карандаша. В наиболее тяжелых случаях достаточно научить ребенка удерживать карандаш способом, который он выбрал как способ приспособления в связи со своим двигательным дефектом.

После формирования двигательной и психологической базы для усвоения письма переходят к **основному этапу обучения графическим навыкам.**

Основными задачами этого этапа являются:

- обучение формообразующим движениям в воздухе и на плоскости,
- обучение «письму» пальцем,
- автоматизация навыков проведения прямых линий и линий разной конфигурации,

- овладение основными элементами букв,
- развитие зрительно-моторной координации, формирование буквенного гнозиса.

После этого можно переходить к письму карандашом, потом ручкой от опорной точки сначала в альбомах без разлиновки, затем в отдельных частях листа, позже в тетради. Рисование карандашом позволяет точнее отработать навык проведения линии, так как предполагает большое усилие и точность при проведении.

Последовательность заданий по коррекции графических навыков была построена в соответствии с закономерностями их формирования как двигательного акта.

Опыт использования предложенной системы заданий и упражнений показал, что коррекционно-логопедическая работа, построенная с учетом особенностей сенсомоторных, психических процессов детей с разными формами церебрального паралича, обеспечивает качественное развитие всех компонентов письма. Эффективность работы устанавливается путем сравнения результатов выполнения детьми графических упражнений до обучения и после.

Список литературы:

1. *Абрамович–Лехтман Р.Я.* Педагогическая помощь детям с церебральным параличом// лечебная помощь детям с церебральным параличом. –Л., 1962, с. 109-139
2. *Венгер Л.А.* Восприятие и обучение. – М.: Просвещение, 1969.
3. *Гилевич И.М., Забара Е.А. Ипполитова М.В.* и др. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие / сост. Н.Д. Шматко, -М.: Аквариум, 1997
4. *Ипполитова М.В.* Коррекционно-воспитательная работа с детьми – дошкольниками, страдающими детским церебральным параличом: автореферат дисс. К.П.Н., -М.: 1967
5. *Калижнюк Э.С.* Задержки психического развития при детском церебральном параличе и принципы коррекции. Методические рекомендации. М, 1982, 23с.

Психолого-педагогические условия формирования психологической готовности к обучению в школе детей с синдромом гиперактивности

Парфенова Татьяна Александровна,
Севиенюк Светлана Александровна

ФГБОУ ВО "Самарский
государственный социально-
педагогический университет",
Самара

Ключевые слова:

психологическая готовность к школе, синдром гиперактивности

Аннотация. Проведен подробный анализ отечественной психолого-педагогической литературы по проблеме подготовки к школе детей с синдромом гиперактивности. В статье подробно рассматривается понятие «готовность к школе», а также его основные компоненты. Авторы приводят рекомендации учителям и родителям для успешной подготовки ребенка с синдромом гиперактивности к школе.

Результатом психологического развития ребенка дошкольного возраста является готовность к школьному обучению. Данному направлению в психолого-педагогической науке посвящены исследования таких зарубежных ученых, как Г.Гетпер, А.Керн, Ж.Пиаже, С.Штркбер, Я.Йирасел, и таких отечественных ученых, как Е.А.Аркин, Л.С.Выготский, Е.Е.Кравцова, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др. Исследованию проблем обучения и воспитания детей с синдромом гиперактивности посвящены работы таких зарубежных ученых, как Дж.Добсон, З.Тржесоглава, М.Фишер, а также таких отечественных психологов, как И.П.Брызгунов, А.И.Захаров, А.Д.Кошелева, О.В.Халецкая, Т.Ю.Успенская и др. Однако несмотря на многочисленные исследования проблемы формирования психологической готовности к обучению в школе, а также изучение особенностей обучения и воспитания детей с синдромом гиперактивности, проблема формирования психологической готовности к обучению в школе детей с синдромом гиперактивности освещена недостаточно. Это и составило **проблему нашего исследования**.

Гиперактивность, по мнению Д.Н.Исаева, это — комплексное нарушение поведения, проявляющееся в неуместной избыточной двигательной активности, нарушениях концентрации внимания, неспособности к организованной, целенаправленной деятельности [3, с. 289].

Под психологической готовностью к обучению в школе понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. В нашей статье мы будем опираться на структуру психологической готовности, предложенную в своей работе «Психологическая готовность детей к школе» О.Б.Коневой. Она включает в себя следующие компоненты: личностная, интеллектуальная и социально-психологическая готовность [4, с. 26].

Одной из характерных особенностей детей с синдромом гиперактивности являются нарушения социальной адаптации. Аффективная напряженность, значительная амплитуда эмоционального переживания, трудности, возникающие в общении со сверстниками и взрослыми, приводят к тому, что у ребенка легко формируется и фиксируется негативная самооценка, враждебность к окружающим, возникают невротоподобные и психопатологические расстройства, что в целом затрудняют процесс формирования личностного компонента психологической готовности к обучению в школе [6, с. 116].

Неспособность произвольно регулировать свою деятельность, отставание биологического созревания центральной нервной системы, нарушения восприятия, цикличность интеллектуальной сферы затрудняют процесс формирования интеллектуального компонента психологической готовности к обучению в школе [11, с. 129].

Нарушение регулирующей функции речи, повышенная переключаемость с одной деятельности на другую, тенденция к ярко выраженному снижению внимания, координаторные нарушения, неряшливость, несдержанность, излишняя настойчивость — все это препятствует формированию психологического компонента готовности к школьному обучению детей с синдромом гиперактивности [1, с. 38].

Для успешного формирования психологической готовности к обучению в школе детей с синдромом гиперактивности необходимо реализовывать психолого-педагогические условия, а именно:

1. Осуществлять диагностику психологической готовности к обучению в школе детей с синдромом гиперактивности с целью выявления особенностей личностного, интеллектуального и социально-психологического развития, для последующих коррекционно-развивающих мероприятий [10, с. 441].
2. Осуществлять комплексное психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения детей с синдромом гиперактивности [2, с. 202].

Программа психолого-педагогического сопровождения для родителей детей с синдромом гиперактивности включает такие рекомендации, как:

1. Изменение поведения взрослого и его отношения к ребёнку, что предполагает демонстрацию спокойного поведения, избегание слов «нет» и «нельзя».
2. Изменение психологического микроклимата в семье. Спокойная обстановка, направления взрослых приводят к тому, что деятельность гиперактивных детей становится успешной.
3. Организацию режима дня и места для занятий, а также предоставление ребёнку возможности посещать учреждения дополнительного образования: подвижные, но не травмоопасные секции для реализации двигательной энергии, и прикладные занятия для выработки усидчивости [5, с. 30].
4. Специальную поведенческую программу, предусматривающую преобладание методов поддержки и вознаграждения: ежедневная постановка перед ребёнком определенной цели, подведение итогов, обязательное вознаграждение [7;8;9].

Программа психолого-педагогического сопровождения обучения детей с синдромом гиперактивности, предназначенная для педагогов включает такие рекомендации, как:

1. Изменение окружения. Место ребёнка в классе – рядом с учителем, изменение режима урока с включением минуток активного отдыха, регулирование взаимоотношений с одноклассниками, исключение всех возможных раздражителей.
2. Создание положительной мотивации, ситуаций успеха.
3. Регулирование ожиданий родителей [11, с. 85].
4. Применять комплекс коррекционно-развивающих занятий для детей с синдромом гиперактивности. Выбор методов коррекционно-развивающих занятий зависит от потребностей ребенка, целей, которые ставят взрослые, и, наконец, возможностей педагога-психолога, работающего с ребенком. Коррекционно-развивающие занятия могут быть реализованы на основе применения игровой терапии, песочной терапии, арттерапии, музыкотерапии, бихевиоральной терапии, гештальттерапии.

Список литературы:

1. *Абдрахманова А.И.* Современное состояние проблемы формирования познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста//Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. №3 (156). С. 38-41.

2. *Заваденко Н.Н., Успенская Т.Ю.* Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. М.: Изд-во «Академия», 2014. с. 256
3. *Исаев Д.Н.* Эмоциональный стресс, психосоматические и самотопсихические расстройства у детей. - СПб.: Речь, 2013. - 400 с.
4. *Конева О.Б.* Психологическая готовность детей к школе: Учебное пособие. — Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2010.– 32 с.
5. *Петрова В.В.* Синдром дефицита внимания и гиперактивности: причины, основные методы лечения//Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 43. С. 30-34.
6. *Семакова Е.В.* Развитие младшего школьника с синдромом гиперактивности и дефицита внимания в условиях влияния факторов ближайшего окружения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 7 (99). С. 114-118.
7. *Семакова Е.В., Скрипка Т.С.* Сигнификационные умения в психолого-педагогическом сопровождении развития учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности//Фундаментальные исследования. 2013. № 11-2. С. 341-345.
8. *Терентьева Е.В., Болотникова О.П., Ошкина А.А.* Формирование волевой готовности к школе у детей 6-7 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью//Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 524.
9. *Трембач А.Б., Беляев М.А., Романова Ю.Н.* Современные методы диагностики синдрома дефицита внимания и гиперактивности//Наука Кубани. 2004. № 2. С. 64-69.
10. *Щетинина В.В.* Обновление подходов к формированию познавательной активности дошкольников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. -2012. -№ 4. -С. 441-444.
11. *Ясюкова Л.А.* Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников- СПб.: Речь, 2013. - 134 с.

Исследование представлений о счастье у современных дошкольников

Пермякова Маргарита Евгеньевна,
Токарская Людмила Валерьевна,
Ершова Ирина Анатольевна

ФГАОУ ВПО "УрФУ", г.
Екатеринбург

Ключевые слова:

счастье, современные дошкольники, интроверсия, экстраверсия, тревожность

Аннотация. Целью статьи является изучение представлений о счастье у детей старшего дошкольного возраста с учетом их индивидуальных особенностей – выраженности экстраверсии/интроверсии и тревожности.

Психологические исследования счастья начались сравнительно недавно - в 1930-е годы XX в., в первую очередь с учетом негативных его значений, т.е. того, что З. Фрейд назвал «нормальным несчастьем повседневности». Изучение здоровых, успешных, самоактуализирующихся, счастливых людей началось только во второй половине XX века под влиянием работ гуманистически ориентированных психологов (А. Маслоу, Э. Эриксон и др.).

Среди зарубежных и отечественных психологов этим вопросом занимались К. Роджерс, А. Кэмпбелл, М. Аргайл, М. Селигман, Дж. Вейланат, Э. Динер, М. Чиксентмихайи, И.А. Джидарьян, Б.И. Додонов, Е.П. Ильин, Д.А. Леонтьев, Н.М. Зырянова и другие ученые.

Однако, до сих пор нет единых, принятых всеми определения и теории счастья. Тем не менее, общим для большинства работ является представление о счастье как субъективном ощущении: счастья, благополучия, удовлетворенности жизни и т.д. [Селигман, Аргайл, Динер, Джидарьян, и др.].

Отечественных эмпирических исследований субъективного ощущения счастья в детском возрасте крайне недостаточно, чаще в литературе можно встретить личное мнение педагогов, родителей по этой проблеме. Изучением осведомленности детей о счастье впервые занялась Зырянова Н.М. в рамках проекта по изучению образа мира у современных дошкольников, когда исследовалось, в том числе и ощущение счастья у детей 6 лет. При этом, выявлено, что для счастья детям необходимо разное – любовь и внимание родителей, интересная, насыщенная жизнь, отсутствие наказаний, наличие нужных вещей и игрушек и т.д. [Зырянова, 2010].

Целью проведенного исследования стало выявление взаимосвязи субъективного ощущения счастья и индивидуальных особенностей у детей 5-6 лет.

Базой исследования стало муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 209 г. Екатеринбурга. В исследовании приняли участие 48 детей в возрасте 5-6 лет.

Использованные методы и методики: метод интервью (вопросы Н.М. Зыряновой); метод экспертной оценки степени выраженности экстраверсии; методика «Лесенка» (В.Г. Щур); тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен); методика «Сделаем вместе» (Р.Р. Калинина).

По результатам методики «Лесенка» 72% детей (35 человек) охарактеризовали себя как счастливых, несчастливым не ощущает себя никто из детей, а 28% детей (13 человек) ответили, что иногда бывают несчастны.

Вопрос интервью «Что такое счастье?» оказался для детей не очень простым, заставлял их задумываться. Тем не менее, не было тех, кто не смог бы дать ответ на этот

вопрос. Большинство отвечало, что «Счастье это когда ты радуешься чему-либо» или «Когда у тебя все получается». Большое количество детей связывает понимание счастья с семьей. «Счастье это когда родители не на работе», «Когда у тебя есть брат», «Когда бабушка с дедушкой приезжают в гости». Из наиболее оригинальных ответов были: «Счастье это когда у тебя все дома как в мультике», «Счастье это любовь», «Когда люди влюбляются и у них рождается ребенок», «Это когда тебе подарили машинку и ты говоришь: «Какое счастье...».

На вопрос «Что нужно сделать, чтобы ты стал счастливым?» многие отвечали, что нужно улыбнуться, поиграть с друзьями, съесть конфету, поиграть в футбол или чтобы его насмешили или обняли. Некоторые дети отвечали, что для того чтобы быть счастливым надо поехать в Париж, или пойти в музей.

На основании ответов на вопросы и результатов методики «Лесенка», было выделено 2 группы детей: первая – «всегда счастливые» (34 человека) и вторая – «иногда несчастные» (14 человек).

Количественный анализ результатов «Теста тревожности» (Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен) показал, что у 23% детей (11 человек) зафиксирован высокий уровень тревожности, а у 77% детей (37 человек) – средний уровень тревожности. С низким уровнем тревожности нет ни одного ребенка.

Как правило, наибольший уровень тревожности проявлялся в отношении ребенок-взрослый («Ребенок и мать с младенцем, Выговор, Игнорирование, Ребенок с родителями»). Значительно ниже уровень тревожности в рисунках моделирующих отношение ребенок-ребенок («Игра с младшими детьми, Агрессивное нападение, Объект агрессии, Игра со старшими детьми, Изоляция»), и в ситуациях моделирующих повседневное действие («Одевание, Укладывание спать в одиночестве, Собираание игрушек, Еда в одиночестве»).

Диагностика степени выраженности экстраверсии показала, что у 26 детей преобладают признаки экстравертов, у 10 детей – признаки интровертов, а 12 детей имеют равные показатели, то есть являются амбивертами.

Сравнительный анализ результатов «Теста тревожности» по критерию Манна-Уитни показал достоверно более высокий уровень тревожности у детей, ощущающих себя иногда несчастными, чем у детей, всегда ощущающих себя счастливыми.

При этом, в группе детей, ощущающих себя всегда счастливыми, уровень экстраверсии достоверно выше.

Таким образом, большинство детей старшего дошкольного возраста ощущают себя всегда счастливыми, что в целом, соответствует результатам, полученным на взрослой выборке в исследовании Селигмана и Динера. Перспективой исследования может стать сравнение представлений о счастье у родителей с представлениями о счастье у их детей.

Список литературы:

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. СПб.: Питер, 2003. – 272 с.
2. Джидарьян И.А. Счастье в представлении обыденного сознания/ И.А. Джидарьян // Психологический журнал Т. 21, № 2. 2000.- 40-48 с.
3. Зырянова Н.М. Счастье есть? (Счастливы ли дети в кризис?) / Н.М. Зырянова // Семья и школа №2, 2010.- 18-19 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу.- СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
5. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни/ М. Селигман. М.: София, 2006. —368 с.
6. Эриксон, К. Труд и отчуждение / К. Эриксон // Социологические исследования. 1988. №2. с. 127
7. Юнг К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг [Перевод: София Лорие (под ред. В. Зеленского)]. СПб.: Азбука, 2001.- 768 с.
8. Diener E. The Science of Well-Being: The Collected Works of Ed Diener / E. Diener.-USA: Oxford

University Press, 2006.-560 c.

Семейное воспитание: как помочь родителям развивать речь ребенка

Петленко Лидия Владимировна

Центр развития образования РАО

Ключевые слова:

семейное воспитание, взаимодействие детей и родителей, речевое развитие, речевое общение, коррективировка речевого развития

Аннотация: статья посвящена вопросам формирования речи детей младшего возраста, анализу наиболее часто встречающихся проблем и трудностей, которые напрямую или косвенно становятся причинами языкового недоразвития. В статье обобщается опыт работы логопедов и дефектологов государственного психолого-педагогического центра по обучению родителей речевому взаимодействию с детьми. Для оказания помощи родителям в организации разнообразной совместной деятельности с детьми, направленной на своевременное полноценное речевое развитие речи детей 3-7 летнего возраста, в Центре была организована школа для родителей, работа которой помогла специалистам наиболее эффективно вести коррекционную работу.

Вопросы формирования речи, речевого развития сегодня не только не теряют своей актуальности, но и приобретают небывалую остроту. С каждым годом растет количество детей с речевыми нарушениями, ухудшается качество речи детей, поступающих в школу и покидающих ее стены после 9-го и 11-го класса. На государственном уровне предпринимаются серьезные меры по преодолению сложившейся ситуации. Это и постоянный пересмотр формата ОГЭ и ЭГЭ по русскому языку, направленный на увеличение доли заданий с развернутым ответом, и введение обязательного итогового сочинения, и организация обсуждений проблем и перспектив преподавания русского языка и литературы в школах РФ на самых разных уровнях в кругу ведущих современных специалистов по русистике, и многочисленные мероприятия, направленные на популяризацию русского языка. Наверное, не будет большим преувеличением сказать, что плохое знание и низкий уровень владения детьми русским языком принимает масштабы национальной катастрофы. И пока, к сожалению, ситуация продолжает только ухудшаться.

Причин такого положения дел, конечно же, множество. Но среди них есть одна, которая, на наш взгляд, лежит у истоков многих речевых проблем, зачастую являясь первопричиной, запускающей процесс неполноценного речевого развития ребенка в самом раннем детстве. Этой причиной является разрушение традиций семейного воспитания, которые были направлены на осуществление полноценного речевого общения родителей и детей и благодаря которым дети с рождения находились в естественном речевом взаимодействии со взрослыми, что способствовало гармоничному, последовательному, своевременному речевому развитию. К таким семейным традициям относится и использование народных песенок – потешек, пестушек в ежедневном общении с самыми маленькими детишками, и пальчиковые и подвижные игры с речевым сопровождением, в которые раньше так любили играть бабушки с внучатами, и ежедневное чтение и рассказывание сказок, и совместное слушание и просмотр детских передач, мультфильмов, сказок с необходимыми комментариями, объяснениями, обсуждением, и домашние театрализованные постановки.

Современная семья все чаще становится двухпоколенной. Старшее поколение живет отдельно. Бабушки и дедушки не имеют возможности передавать свой опыт в ежедневном общении с внуками. Кроме того, этот опыт кажется безвозвратно устаревшим, несовременным, чем-то далеким и ненужным, утратившим свою актуальность. Его вытесняют более современные и, на взгляд многих, более совершенные средства воздействия на ум подрастающего поколения: компьютерные игры, многообразные гаджеты, начиненные разнообразным, но всегда ярко-кричащим динамичным содержанием, интерактивные книжки и игрушки. Современные молодые родители, а в большинстве это дети трудных 90-х годов, которые в свое время в силу экономических трудностей зачастую были лишены необходимой доли родительского внимания,

не знают, не умеют, а иногда и не понимают, как общаться с ребенком, чтобы его речевое развитие осуществлялось своевременно, естественно и правильно. Современный технический прогресс только усиливает неблагоприятную ситуацию. С самого раннего детства в жизненное пространство ребенка внедряется огромное количество современных технических средств, которые вызывают большой интерес с их стороны и взаимодействие с которыми очень часто замещает (а лучше сказать вымещают) нормальные человеческие взаимоотношения с родителями, бабушками и дедушками, старшими братьями и сестрами. «Что происходит сегодня с онтогенезом речи (и психическим развитием вообще) в связи с узурпацией культурного пространства «псевдособеседниками» из СМИ, в лице компьютерной субкультуры, выхолащиванием и вымыванием из повседневного обихода и образования классического русского языка? - спрашивает известный современный нейропсихолог А.В. Семенович, - Почему игнорируется эта проблема, очевидно приобретающая все большую активность? Ведь мы на пороге открытия новых синдромов отклоняющегося развития, первыми из которых заявят о себе (вернее, уже заявляют) специфические логопатии»[\[1\]](#).

Все чаще практикующие логопеды и дефектологи сталкиваются с ситуацией, когда за помощью обращаются родители с детьми, имеющими речевое недоразвитие, которое, по сути, является следствием отсутствия должного участия родителей в речевом развитии ребенка. Таким образом, изначально не имеющий отклонений в развитии ребенок, находясь с рождения в ситуации дефицита полноценного речевого общения, со временем приобретает речевое недоразвитие, отстает от нормы. Как правило, таких детей отличает крайне ограниченный словарный запас, обилие грамматических ошибок, бедность используемых в речи синтаксических конструкций, трудности в построении связного речевого высказывания. В результате, для корректировки речевого развития, исправления сложившегося речевого дефекта зачастую оказывается не достаточно восстановить нормальное речевое взаимодействие родителей с детьми, а требуется серьезное участие специалиста.

Анализируя каждый конкретный случай, выясняя причину языкового недоразвития, специалист нередко приходит к выводу, что в семье ребенка с речевым недоразвитием отсутствуют такие простые и естественные еще 15-20 лет назад моменты семейного воспитания, как чтение детям вслух, беседы прочитанном и увиденном, совместные игры, занятия, труд, слушание детских песен и музыки, доступной детскому восприятию. Это то естественное взаимодействие, в процессе которого непосредственно и своевременно формируются все аспекты речи ребенка. Встречается и другая категория родителей: взрослые стремятся сделать все, чтобы их ребенок рос здоровым, умным, всесторонне развитым, осознают необходимость речевого развития, но не знают, как правильно с ребенком общаться, во что играть, какие игрушки покупать, какие книги читать, каким мультфильмам отдать предпочтение и т.д. И нередко жизнь ребенка заполняется играми, игрушками, занятиями, книгами и мультфильмами, которые имеют весьма сомнительную развивающую пользу.

В Московском городском психолого-педагогическом центре Департамента образования города Москвы (до 2015 ЦПМСС «Луч») логопеды и дефектологи, проводя консультации с родителями, обратили внимание на целый ряд наиболее часто встречающихся проблем и трудностей, которые напрямую или косвенно становятся причинами языкового недоразвития:

- 1) Родители имеют весьма условные представления о том, какими возрастными особенностями и возможностями обладает ребенок конкретного возраста. Отсюда невозможность сориентироваться в выборе наиболее правильных для каждого возраста игрушек, играх, книгах и т.д.
- 2) Родители, как правило, не представляют, какими умениями и знаниями в норме должен владеть ребенок определенного возраста (как должен уметь разговаривать, какой двигательной активностью обладать, какую продуктивную деятельность осуществлять и т.д.). В связи с этим взрослые часто не придают особого значения некоторым «западающим» моментам в развитии ребенка и поздно обращаются за помощью к специалистам. Например, ребенок не говорит до 3-х лет. «Ничего страшного, - говорит мама ребенка, - у соседа девочка тоже поздно начала говорить, но ничего сейчас в школу ходит, нормально учится, наш тоже вырастет и все наладится...». Или: ребенок пяти лет не может связно рассказать о том, что увидел или услышал, не может описать картинку, не использует в речи сложные предложения, ошибается в использовании предлогов, не знает названия многих окружающих предметов, путает слова и т.д.

Родители не придают особого значения этим показателям, рассчитывая, что все эти недостатки пройдут либо сами собой, либо исправят в школе. Поводом обращения за помощью к специалистам по развитию речи служит, как показывает практика, только один показатель - ребенок не произносит какие-либо звуки.

3) Взрослые иногда не знают не только что читать ребенку определенного возраста, во что играть, чему посвятить совместный досуг, но самое главное, они не знают, как построить совместную деятельность с ребёнком, будь то игра, беседа, чтение, прогулка, изготовление поделок и т.д. В связи с этим родители оказываются несостоятельными при организации любой совместной деятельности с детьми. Сколько раз приходилось слушать сетования взрослых такого плана: «Мы не читаем книжки, потому что он не слушает...», «Мы не играем в эту игру, он все время отвлекается...», «Ему это не интересно...» и т.д. В связи с этим возникла одна серьёзная проблема: родители не могут оказать качественную необходимую помощь ребенку при выполнении домашних заданий, которые дает логопед или дефектолог, в результате родитель не становится полноценным активным участником коррекционного процесса, из-за чего коррекционный процесс затягивается во времени, становится менее эффективным и плодотворным.

Таким образом, специалисты пришли к выводу, что родители дошкольников нуждаются в серьёзных подробных консультациях, раскрывающих методические особенности работы с отдельными направлениям речевого развития и организации совместной деятельности с детьми.

Педагоги Центра обобщили накопленный опыт и разработали комплекс мер по преодолению названных трудностей. Была организована «Мамина школа», в рамках которой родители детей каждой возрастной группы (от 3 до 7 лет) получили возможность прослушать цикл просветительских лекций и принять участие в мастер-классах по речевому взаимодействию с детьми. Занятия были организованы по типу практикоориентированных семинаров, на которых вслед за лекцией специалиста на определенную тему проводились мастер-классы, в ходе которых родители знакомились с конкретными приемами взаимодействия с детьми, отрабатывали при непосредственном участии педагога полученные знания в деловых играх. Это давало возможность участникам школы не только освоить правильные модели общения родителей с детьми, но и побывать в роли ребенка, почувствовать, какие способы взаимодействия наиболее продуктивны и интересны малышу, при каких он чувствует себя наиболее комфортно, а каких способов лучше всего в общении с ребенком избегать.

В качестве примера приведем тематический план занятий для родителей 5-6 летних детей.

Беседы – лекции	Мастер-классы
1. Мой малыш совсем большой: возрастные особенности и возможности детей 5-6 летнего возраста.	5-6 летний ребенок в семье: как организовать жизненное пространство для гармоничного развития ребенка
1. Время почемучек: какой должна быть речь ребенка в 5-6 летнем возрасте, и что делать, чтобы она правильно развивалась.	1. Играем со звуками и словами (игры, направленные на развитие звуковой стороны речи, формирование слоговой структуры, просодики речи); 2. О чем поговорим? (игры, направленные на пополнение активного и пассивного словаря); 3. Раз словечко, два словечко! (игры на формирование грамматического строя речи); 4. Рассказываем и пересказываем (игры и задания, направленные на развитие связной речи ребенка). 1. Читаем детям: круг художественного чтения 5-6 летнего ребенка.
	Чтение с увлечением: как читать, чтобы ребенок слушал и понимал.
1. Игра – дело серьезное: в какие игры	

- | | |
|---|--|
| играть и какие игрушки покупать, чтобы ребенок правильно развивался. | |
| 2. «Дочки-матери»: как организовать самостоятельную игру ребенка. | |
| 3. Вместе с мамой: как организовать совместную деятельность с детьми. | |

Круглый стол: «Чем мне помогла «Мамина школа»: обмен мнениями и опытом».

Занятия в «Маминой школе» проходили 1 раз в неделю в вечернее время. Следует отметить, что большинство родителей проявили большой интерес к инициативе сотрудников Центра: хорошо посещали занятия, активно принимали участие в мастер-классах. Материалы всех занятий на протяжении всей работы школы размещались специалистами на стендах в холле центра. Таким образом, постепенно к занятиям присоединились и те родители, которые изначально не были приглашены. Положительные результаты работы школы проявились достаточно быстро. Многие педагоги отметили, что работа с родителями стала более продуктивной, возросла доля их участия в коррекционном процессе, они стали более осознанно относиться к выявленной у ребенка проблеме, начали с большим пониманием воспринимать данные рекомендации, качество выполнения домашних заданий значительно возросло. Многие родители из пассивных наблюдателей за процессом работы специалиста с ребенком превратились в деятельных единомышленников педагога. Все это не замедлило положительно сказаться на качестве коррекционной работы: дети стали быстрее усваивать необходимый материал, поскольку дома шло полноценное закрепление приобретенных на занятиях с педагогом знаний и умений. Кроме того качественное изменение речевого взаимодействия ребенка с мамой и другими членами семьи, в целом, заметно продвигало процесс речевого развития малыша.

Отмечали положительное влияние школы и сами родители. Приведем несколько отзывов «учащихся» школы. «Занятия очень нужные, познавательные. Так много полезной информации! И это действительно школа, которая учит по-другому смотреть на процесс общения с ребенком. Мы заново учились очень простым, но важным вещам: общаться со своим ребенком, просто разговаривать, смотреть друг другу в глаза, вместе играть, читать, мастерить поделки. Теперь я совсем иначе оцениваю время, проведенное с ребенком, и совсем иначе его провожу. Оказывается, те несколько минут, которые есть утром до садика, или вечером перед сном, можно использовать с пользой. И для этого совсем не нужны специальные книжки, дорогие игрушки. Даже дорогу в детский сад мы научились использовать с пользой: наблюдаем за изменениями в природе, отгадываем загадки, играем в простые игры на внимание. Я вижу изменения в своем ребенке. Я бы всем посоветовала посещать «Мамину школу» (мама Германа С.). «Общение с ребенком приобрело совсем другое качество: стало более насыщенным, содержательным, близким, приятным. Очень понравились мастер-классы. В процессе проигрывания разных ситуаций, получили возможность взглянуть на себя со стороны, увидеть свои ошибки. Оказывается, раньше я многого недопонимала, недооценивала те возможности, которые дает общение с ребенком, не знала, как это общение правильно построить. Если бы у меня была возможность посещать подобные занятия раньше, можно было бы избежать многих проблем. Спасибо педагогам за поддержку и квалифицированную помощь» (мама Дины К.).

Хочется отметить и еще один положительный результат работы «Маминой школы»: родители, посещающие занятия, подружились. У многих из них оказались сходные проблемы, нашлось немало общих тем для обсуждения, взрослые с удовольствием делились опытом взаимодействия с ребенком, преодоления трудностей. В результате организовалось неформальное родительское сообщество. Но в отличие от форумов в интернете, все дискуссии проходили в стенах Центра, где всегда можно было получить профессиональную консультацию специалиста по спорному вопросу. Родители не раз обращались к специалистам Центра с инициативой провести занятие на ту или иную остро волновавшую их тему, что позволяло корректировать план совместной работы, делать общение с родителями более продуктивным, адресным, заинтересованным. Таким образом, педагогам, организовавшим «мамину школу», удалось оказать посильную помощь родителям в правильной организации семейного воспитания, сделать несколько шагов навстречу восстановлению забытых семейных традиций, значительно повлиять на эффективность процесса преодоления речевого недоразвития детей, посещающих Центр.

Положительный опыт «Маминой школы» убедил специалистов Центра, что это важное начинание необходимо продолжать и развивать. Свой опыт они обобщили, подготовив к

изданию серию учебных пособий по познавательно-речевому развитию для занятий родителей с детьми. В книгах серии представлены разнообразные задания по развитию всех сторон речи, даны понятные для непрофессионалов комментарии по работе. Опыт педагогов Центра вполне применим на других детских дошкольных учреждениях при организации работы педагогов с родителями.

Список литературы:

1. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. – М.: Генезис, 2012. – 474с.
2. *Петленко Л.В. Агибалова О.А.* Говорим о доме и о семье: практическое пособие для детей и родителей. – М.: АСТ: Астрель, 2014. – 47 с.

Современные технологии работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья

Петрова Елена Алексеевна,
Козьяков Роман Валерьевич,
Поташова Ирина Иннокентьевна

ФГБОУ ВО "Российский
государственный социальный
университет"

Ключевые слова:

семья, дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, социальная адаптация, качество жизни

Введение в проблему.

Семейное благополучие в большой степени оказывает влияние на развитие ребенка с ОВЗ. Различные аспекты социально-экономической адаптации родителей, имеющих ребенка с ОВЗ, включающей в себя интегральную оценку их адаптационных возможностей (ценностно-нормативные установки личности, социальный статус, семейный и брачный статусы, состав и возраст семей, наличие иждивенцев) рассматриваются в диссертационном исследовании Е.В. Кулагиной [6]. В качестве показателей благополучия семьи автор данного исследования рассматривает уровень и качество жизни.

Вместе с тем, в современных исследованиях российских ученых представлены факты, доказывающие, что своевременно оказанная социально-психолого-педагогическая помощь и поддержка семье оптимизирует личностное развитие ребенка, способствует снятию психологических и социальных проблем у самих родителей, содействует активизации семейных ресурсов [1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14]. Так, в научной работе Е.Ю. Фирсовой [10] сказано, что матери, воспитывающие ребенка с умственной отсталостью, которым оказывается психологическая и социально-педагогическая помощь, более позитивны в поведении и отношении к своим детям, а также социально более адаптированы.

Методы исследования: анализ, сравнение и обобщение, моделирование, анкетирование.

Характеристика выборки.

Под общим названием «семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья» объединяются семьи, обладающие разным воспитательным потенциалом и выполняющие различные функции в сфере семейного воспитания детей от 0 до 18 лет с отклонениями в физическом и (или) психическом развитии.

Учитывая тот факт, что, согласно статистическим данным Минтруда России, численность детей с умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра составляет большую часть из общего числа детей с ОВЗ, а также то, что семейное воспитание данных категорий детей является наиболее сложным, особое внимание в нашем исследовании мы уделили семьям, имеющим детей данных категорий [8].

В исследовании приняли участие 44 родителя детей 4-9 лет с умственной отсталостью и РАС (расстройствами аутистического спектра) из городов Москвы и Рязани.

Представление результатов.

С целью определения эффективных технологий работы с семьями, имеющими ребенка с умственной отсталостью, с РАС были изучены: особенности данных категорий семей; потребности в психологической помощи; представления родителей о ведущих профессионально-важных качествах психолога.

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что функциональность семьи, имеющей ребенка с умственной отсталостью, отмечена более слабыми внутрисемейными связями и способностью к адаптации [11]. В целом в таких семьях преобладают внутрисемейные эмоциональные нагрузки, которые мало способствуют созданию жизненных условий для развития ребенка. Между тем, как показывают современные исследования, данная категория семей не отличается в способности к идентификации проблемы, нахождению решений, применении пробных и адекватных мер, в сравнении с так называемыми «нормальными» семьями. Однако при этом нередко получается так, что концентрация на проблемах больного ребенка, хотя и приводит к внешней стабилизации семейного единства, может обернуться хроническим пренебрежением членов семьи к собственным потребностям. Многие родители в сложившейся ситуации оказываются неспособными справиться самостоятельно с навалившимся на них грузом проблем. Некоторые из них, в первую очередь это касается матерей, снижают свой профессиональный статус и переходят на неквалифицированную работу, позволяющую находиться рядом с больным ребенком, другие вообще отказываются от социальной деятельности.

Анализ особенностей семей, воспитывающих ребенка с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) позволил представить следующую социально-психологическую характеристику. Практически у всех родителей присутствуют проявления депрессивности, тревожности, стремление обвинить других в происходящем.

Проведенное анкетирование родителей детей с умственной отсталостью, с РАС позволило уточнить основные аспекты организации социально-психологического сопровождения данной категории семей. Как показал анализ ответов, родители указанных категорий детей с ОВЗ испытывают наибольшую потребность в коррекции отставания в развитии ребенка. Это позволило предположить, что большинство родителей считают себя недостаточно компетентными для того, чтобы воспитывать и развивать ребенка и рассчитывают на помощь специалистов. Подавляющее большинство родителей испытывает потребность в срочной помощи в понимании ребенка. Родители ощущают неспособность к самостоятельному полноценному контакту с ребенком. Большинство родителей нуждаются в информационной помощи. Почти все родители признают необходимость помощи в выявлении нарушения развития детей и прогнозировании вариантов их дальнейшего развития. Стоит обратить внимание на то, что многие родители считают, что не нуждаются в помощи в налаживании отношений с членами семьи, считая это внутренним делом семьи либо испытывая неуверенность в том, что специалист сможет им оказать данную помощь. Также значительная часть родителей считает, что не нуждаются или не испытывают острой потребности в помощи в расширении круга общения семьи. Это свидетельствует о некоторой отгороженности семьи ребенка с ОВЗ от общества и нежелании налаживать и расширять контакты с внешним миром.

Анализ анкет, выявляющих приоритетные для родителей профессиональные качества психолога показал, что к наиболее важным родители относят владение коррекционно-развивающими методиками, твердость в профессиональной позиции, толерантность и доброжелательность. Данные профессиональные и личностные качества коррелируют с наиболее выраженными потребностями в профессиональной помощи специалиста. Наименее значимы, по мнению родителей, такие качества специалиста как конгруэнтность и способность держать ситуацию под контролем. Это связано с тем, что родители не всегда допускают вмешательство специалиста в случае выхода семейной проблемы из-под контроля и не полагаются на него.

Обсуждение

Таким образом, проведенный теоретический и эмпирический анализ исследований семей, имеющих ребенка с умственной отсталостью, с РАС, показывает, что указанные семьи характеризуются определенными признаками, которые в той или иной степени зависят от структуры и глубины дефекта ребенка:

нарушаются и искажаются семейные взаимоотношения;

социальный статус семьи снижается, возникающие проблемы затрагивают не только внутрисемейные взаимоотношения, но и приводят к изменениям в ее ближайшем окружении;

особый психологический конфликт возникает в семье ребенка с ОВЗ как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению такого ребенка.

Заключение.

С учетом выявленных проблем сформулируем следующие ключевые сферы процесса социализации семей, имеющих детей с ОВЗ, на которые, по нашему мнению, должен опираться психолог в процессе сопровождения данной категории семей.

1. Деятельность, поскольку на протяжении всего процесса социализации семья, так же, как и индивид имеет дело с расширением «каталога» деятельностей, то есть освоением все новых и новых видов деятельности.
2. Сфера общения, что связано с увеличением контактов семьи, спецификой этих контактов в пределах каждого возрастного периода развития ребенка с ОВЗ.
3. Самосознание, где на первый план выдвигаются особенности потребностно-мотивационной сферы.

Мы считаем, что именно при такой интерпретации понятия социализации семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, становится одновременно как объектом, так и субъектом в отношениях со специалистом.

Таким образом, работа с семьями, имеющими детей с ОВЗ, выступает как содержательно насыщенная и технологически обусловленная деятельность, обеспечивающая, в первую очередь, преодоление трудностей социализации таких семей, связанных с рождением и воспитанием ребенка с ОВЗ, а также повышающая уровень качества их жизни.

Список литературы:

1. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст)/Е.Р. Баенская. – 2-е изд.–М.: Теревинф, 2009.– 112 с.
2. Веракса Н.Е. Веракса А.Н. Дошкольная педагогика и психология: Хрестоматия / М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 560с.
3. Веракса А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника: Для занятия с детьми 5-7 лет. – МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 144с.
4. Зинченко Ю.П. [Методологические проблемы психологии безопасности. личность, общество, государство](#) М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2011. -952 с.
5. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация /И.А. Коробейников – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 192 с.
6. Кулагина, Е.В. Адаптация семей с детьми–инвалидами к современным экономическим условиям : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / Кулагина Елена Викторовна. – М., 2004. – 24 с.
7. Лагвилава К.Е., Цветкова Н.А. Социально-психологическая адаптация подростков с физическими травмами: Монография. [Электронный ресурс]. // Немецкая Национальная библиотека. 2014. - 232 с. URL: <http://d-nb.info/1055000968> (дата обращения: 31.07.2014).
8. Официальный сайт Министерства труда Российской Федерации [Электронный ресурс] –<http://www.rosmintrud.ru>.
9. Поташова, И.И. Теория и практика семейной психологии: монография / И.В. Новикова, В.Н. Бутырина, Н.А. Строгова, И.И. Поташова и др. – Красноярск, 2013. – 196 с.
10. Фирсова, Е.Ю. Социально-педагогическое сопровождение семей умственно отсталых лиц : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Фирсова Елена Юрьевна. – М., 2011. – 250 с.
11. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание / О. Шпек.– М.: Изд. центр «Академия», 2003.
12. Kozjakov R.V., Fomina S.N., Rybakova A.I., Sizikova V.V., Petrova E.A. [Educating social-profile specialists for working with a family of a child with health limitations: competence approach](#) // [Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences](#). 2015. Т.

6. [№ 1](#). C. 1852-1861.
13. Petrova H.A., Zavarzina O.O., Kytianova I.P., Kozyakov R.V. [Social and personal factors of stable remission for people with drug addictions](#) // [Psychology in Russia: State of the Art](#). 2015. T. 8. [№ 4](#). C. 126-138.
14. Zinchenko Y.P., Pervichko E.I. [Nonclassical and postnonclassical epistemology in lev vygotsky's cultural-historical approach to clinical psychology](#) // [Psychology in Russia: State of the Art](#). 2013. T. 6. [№ 1](#). C. 43-56.

Проблема трудового воспитания

Петрова Юлия Алексеевна,
Авдюхина Наталья Алексеевна

ГБОУ Школа № 1374, г. Москва

Ключевые слова:

труд, нравственное воспитание, история педагогики, педагогическое руководство, социализация личности, жизнедеятельность человека

В энциклопедии понятие «труд» формулируется как «целесообразная деятельность человека, направленная на сохранение, видоизменение, приспособление среды обитания для удовлетворения своих потребностей, на производство товаров и услуг».

Труд - важнейшее средство воспитания, начиная с дошкольного возраста; в процессе формируется личность ребенка, складываются коллективные взаимоотношения. Труд детей дошкольного возраста является неотъемлемой частью воспитания. Весь процесс воспитания детей в детском саду может и должен быть организован так, чтобы они научились понимать пользу и необходимость труда для себя и для коллектива. Относиться к работе с любовью, видеть в ней радость - необходимое условие для проявления творчества личности, ее талантов. «Труд - всегда был основой для человеческой жизни и культуры. Поэтому и в воспитательной работе труд должен быть одним из самых основных элементов».(А.С.Макаренко) (6).

Трудолюбие и способность к труду не дается от природы, но воспитывается с самого раннего детства. Труд должен быть творческим, потому что именно творческий труд делает человека богатым духовно. Труд развивает человека физически. И, наконец, труд должен приносить радость, счастье, делать человека благополучным. Кроме того, труд - это проявление заботы людей друг о друге.

Особое внимание исследователями обращалось на воспитательные возможности обучения детей трудовым навыкам. Доказано, что, с одной стороны, овладение навыками поднимает трудовую деятельность на более высокую степень развития, позволяет ребенку ставить и достигать цель. С другой стороны, наличие навыков обеспечивает более полное и успешное использование трудовой деятельности как средства нравственного воспитания. Исследователи подчеркивали, что задачи трудового обучения и воспитания необходимо решать в тесной взаимосвязи. Обращается большое внимание и на виды навыков, усложнение их содержания: формирование продуктивных действий, навыков планирования, организации «рабочего места», самоконтроля в процессе деятельности, поиска наиболее рациональных приемов работы. Такие навыки имеют непосредственное отношение к формированию у детей нравственных качеств: самостоятельности, настойчивости, умение доводить до конца начатое дело. При условии целенаправленного педагогического руководства развитие трудовой деятельности и формирование нравственных качеств у детей происходит одновременно.

В народной педагогике много внимания уделялось труду. Вспомним пословицы посвященные труду и отношению человека к труду («Делу – время, потехе – час», «Труд делает заботы незаметными» и многое, многое другое). Много высказываний о труде можно найти в литературных трудах А.П. Чехова, Л.Н. Толстого и других деятелей и искусства.

Значение труду придавали всегда. И очень часто в истории педагогики проблема трудового воспитания подрастающего поколения ставилась на первые места. Были разные моменты истории, иногда интерес остывал и затихал, иногда зарождался с большей силой, чем ранее (послереволюционный период).

Сегодня интересно хотя бы в общих чертах изучить тенденции в развитии трудового воспитания на протяжении всей истории педагогики, так как они оказали определяющее влияние на содержание воспитания детей в общественных учреждениях. А так как на сегодняшний день мы

усматриваем тенденцию «забвения» этой важной проблемы, что ведет к проблемам, связанным с задержкой в развитии личности ребенка, поэтому необходимость внимательного изучения молодыми специалистами этого вопроса очевидна.

Каждый этап развития педагогики имеет непосредственную связь с сегодняшними требованиями к педагогу. Далее рассмотрим конкретные исторические примеры.

Рассмотрим проблему трудового воспитания в истории зарубежной и отечественной педагогики. Изучение педагогической литературы показало, что на формирование положительного отношения к труду у дошкольников влияют различные факторы: формирование знаний и представлений о труде взрослых и его общественной значимости, развитие мотивов труда, усвоение умений и навыков, создание высоко эмоциональной атмосферы, методы и приемы педагогического воздействия. Что же изменилось в современном трудовом воспитании детей дошкольного возраста? Изучая исторический путь развития педагогики относительно данной проблематики можно отметить, что необходимость приобщения детей к труду, остается актуальна, как и множество веков назад. Для обоснования этого утверждения рассмотрим идеи некоторых великих педагогов, хотя все без исключения отмечают важность этой проблемы и практически у каждого в педагогических трудах присутствуют мысли ей посвященные.

Один из зарубежных представителей английской педагогической мысли философ, общественный деятель, писатель и политик Томас Мор (1478-1535). Он написал роман «Утопия» в котором все граждане, населяющие город, обязательно участвуют в общественном труде, совмещенном со всеобщим образованием. Т. Мор видел реализацию гражданского долга в трудовой деятельности, которая становится неотъемлемой частью гармоничного развития, устраняя противопоставление между физическим и умственным трудом, характерное для античной традиции. В его романе обучение связано с участием в производительном труде, например сначала дети-утопийцы в школе изучают теоретические основы земледелия, а затем реализуют свои знания в поле «...учатся все с детства, отчасти в школе путем усвоения теории, отчасти же на ближайших к городу полях, куда детей выводят как бы для игры, между тем как там они не только смотрят, но под предлогом физического упражнения также и работают.» (11)

Роман «Утопия» является литературным произведением, но в нем прослеживаются основные методы трудового воспитания: сильный фактор воспитания – личный пример взрослого, который имеет главное значение; совместная деятельность с разделением функций между детьми и взрослыми; формирование ответственного отношения к труду. Данные методы сейчас используются в дошкольных организациях.

Хотелось бы отметить интересные и необычные взгляды французского социалиста-утописта Шарля Фурье (1772-1837). В его трудах разработан план новой общественной организации («Гармонии»). Фурье выявил сложно-интегральную систему воспитания, охватывающую все стороны души и тела. Он считал, что эта новая система воспитания приведет ребенка к «осуществлению его трудового воспитания», будет формировать всесторонне развитых граждан для жизни в «Гармонии». По видам труда труженики объединяются в «серии», а внутри них – в «группы». Соответственно воспитательный процесс строится на принципе самоорганизации детей, влечениям их к определенным видам труда.

В дошкольном возрасте основным видом деятельности является игра, подводящая к труду. С 3-4-летнего возраста дети начинают посещать мастерские, а с 5 лет выбирают себе ремесло и выполняют посильные работы. В трудовых процессах, в игре происходит приобретение детьми знаний, их сенсорное и умственное воспитание. Главной ареной труда маленьких детей является кухня.

Все мысли Фурье по воспитанию ребенка сводятся к трудовой деятельности «...социетарное воспитание имеет целью осуществлять полное развитие физических и умственных способностей, применять их все, даже развлечения, к производительному труду» (7). Он поддерживает природосообразное воспитание, разделяя его на отдельные фазы, согласно возрасту ребенка.

Фурье утверждает, что ребенка возможно приобщить к труду в любом возрасте, если использовать «трудовые приманки» (7). Вот некоторые из них, Фурье называет так же их

«побудительные силы выявления призваний» (7) :

- привлекательность и красочность орудий и игрушек,
- удовольствие и веселье сопровождающие трудовые процессы,
- «подражательное пристрастие» детей,
- свобода выбора работы,
- «коллективное увлечение», т.е. коллективный труд,
- дух соревнования и соперничества,
- воодушевление от результатов труда.

Это основные побудительные силы, которые и в наши дни успешно используются педагогами в трудовом воспитании детей дошкольного возраста.

Следующий теоретик дошкольного воспитания Полина Кергомар (1838-1925) прогрессивный деятель народного образования Франции.

П.Кергомар в течение 20 лет руководила дошкольными учреждениями. Она возглавляла комиссию по подготовке проекта реорганизации детских приютов в так называемые материнские школы и комиссию по выработке новых программ материнских школ. В 1886—1895 гг. она издала двумя книгами свой труд “Материнское воспитание в школе (в русском переводе: “Дошкольное воспитание и детские сады во Франции”), который стал основным методическим пособием для французских воспитателей.

Одним из важных средств нравственного воспитания (труд – средство нравственного воспитания) является организация деятельности детей. П.Кергомар исходила из положения, что деятельность есть жизненная потребность, которая «проявляется в первые же часы по рождении» (7). Сначала это постоянные движения ручек и ножек младенца, затем ползание и беганье, позже поиски препятствий с целью преодолеть их. Направляя внимание воспитателей на организацию деятельности детей, П. Кергомар предупреждала, что в каждой деятельности должна быть цель, иначе она скоро надоеет ребенку. «Следует поощрять привычку ребенка все делать самому, а потом помогать младшим, по очереди принимая участие в общей работе» (7). Свои суждения о значении деятельности в жизни ребенка П.Кергомар выразила в классических фразах: «Неподвижность, ничегонеделание противно его природе»; «Руки в качестве бесполезных орудий становятся орудиями опасными»; «Дайте ему в руки игрушку, доску, карандаш, бумагу, кубики, он займется, и это принесет пользу как его рукам, которые сделаются ловкими, так и уму и сердцу» (7).

В данном случае, она имела в виду не только физическую деятельность детей, но и их умственную активность, которая постепенно приведет детей к желанию учиться. «Работа мысли приводит к учению, точно так же как работа руками приучает к ручному труду» (7).

Самое главное, что труд П.Кергомар рассматривала не только как средство умственного и физического воспитания, но и нравственного, не только материальной и практической пользы, но «мы стремимся главным образом к добру, к идеалу» (7). И если систематически и авторитетно со стороны воспитателя идет объяснение, что все великое и прекрасное на земле «результат работы рук и ума» (7), то ребенок усвоивший эту истину будет самостоятельно стремиться к труду, «а впоследствии воспитание, более сознательное, научит его работать ради нравственного удовлетворения» (7).

Если работы Томаса Мора и Шарля Фурье это только теория в истории педагогики, то мысли П.Кергомар пытались внедрить в практику, так как она была инспектором материнских школ и возглавляла комиссию по подготовке проекта реформы детских приютов и комиссию по разработке новой программы материнских школ, утвержденной в 1887 году. Так же в работах П.Кергомар впервые труд связывается с нравственным воспитанием, а не просто с

физиологическими потребностями.

Теперь рассмотрим, какое важное значение трудовому воспитанию придавали отечественные педагоги. Ряд фундаментальных трудов разрабатывал педагог Ефим Аронович Аркин (1873-1948). Он занимался в основном разработкой теории и практики семейного воспитания, но мысли о трудовом воспитании в его работах отражены применительно и к дошкольным учреждениям.

Е. А. Аркин настоятельно рекомендовал родителям вовлекать ребенка в трудовую жизнь семьи для развития его воли, настойчивости, дисциплинированности, чувства долга и ответственности. Золотое правило педагогики дошкольного периода он определил так: «Не делать за ребенка того, что он может сам сделать, что ему нужно самому сделать и, следовательно, что он должен сам сделать» (1). Таким образом, основной формой трудового воспитания ребенка являются элементарные навыки самообслуживания, которые посильны даже маленькому ребенку.

Так же трудовое воспитание в детском саду должно обеспечиваться необходимым оборудованием, которое хранится в «особом уголке труда». Большое значение в овладении трудовыми навыками детьми имеет «внешняя обстановка», т.е. оформление предметно-пространственной среды, а также «внутренний порядок» - установленный режим дня.

Детский труд в семье, по убеждению ученого, - действенное средство социализации личности ребенка: «Ребенок, - писал он, - должен сознавать и чувствовать, что он не только послушный исполнитель заданий взрослых, но член трудовой семьи, ценный помощник взрослых» (1).

А. Аркин вслед за многими классиками педагогики отмечал необходимость укрепления в дошкольнике веры в свои силы, что непосредственно связано с воспитанием воли и характера, самостоятельности. Формирование нравственности в этом возрасте, считал он, напрямую зависит от осознания ребенком того, что у него имеются не только права, но и обязанности. Е.А.Аркин считал, что в мире труда господствует система и приводит ряд требований для успешного трудового воспитания. В первую очередь это гигиенические условия «Всякая работа должна проводиться в хорошо проветриваемом и светлом помещении или лучше всего на открытом воздухе» (1). Труд должен быть понятен и интересен ребенку, возможно, проводится в форме игры, не должен навязываться.

Присутствуют также рассуждения о коллективном труде, так как «результатом будут пользоваться и наслаждаться наравне с непосредственными участниками и другие» (1). Работы должны проводиться как в учреждениях, так и в семьях, посильные для ребенка. Осуществляются совместно со взрослыми и «чтобы выполнение работы было посильно для данного ребенка или данной группы» (1).

«Правильное отношение взрослых к труду ребенка должно рождать в нем то ценное и радостное чувство, которое будет сопровождать его и крепнуть во всей дальнейшей его трудовой деятельности» (1) и в дальнейшем существует возможность «воспитания любви и уважения к труду, умения трудиться» (1).

Ученый доказал, что именно в трудовом воспитании закладываются основы нравственности, это достигается путем воспитания в ребенке трудолюбия, художественного вкуса, дисциплины, организованности, культуры поведения. «Любая воспитательная мера - будь это слово, действие, ласка, помощь, упрек, терпеливое выжидание - должна быть не только своевременна для настоящего, но должна также иметь в виду будущего человека, которого мы хотим создать» (1).

Невозможно не упомянуть о выдающемся педагоге Антоне Семеновиче Макаренко (1888 - 1939). Его идеи пронизаны нитью коммунистических взглядов и писал он все больше о воспитании школьников. Мы считаем его педагогический опыт в проблеме трудового воспитания можно и нужно применять в дошкольной организации.

Значительное место в трудовом воспитании отводится вопросу положительных взаимоотношений между детьми, а этого можно достигнуть с помощью коллективной трудовой

деятельности, формирования начал коллективизма. Коллектив обладает огромной силой воздействия. А.С.Макаренко указывал, что «Организация коллектива и правильных взаимоотношений в нем, организация требований к школьнику со стороны коллектива, приобретение ребенком опыта коллективной общественно полезной деятельности – важнейший путь формирования полноценной личности». «Всякая, даже небольшая радость, стоящая перед коллективом впереди, делает его более крепким, дружным, бодрым» (6), - писал он. Высоко ценил он традиции и совместные яркие переживания, которые скрепляют детский коллектив.

Лишь А.С.Макаренко в своих трудах поставил принципиально новую для того времени задачу: как сделать коллектив воспитательным. В след за ним ее ставили и ставят многие педагоги. Конечно, есть определенная условность в определении термина «детский коллектив», применительно к дошкольникам (обращает внимание С.А.Козлова (3)), однако теория и практика современности свидетельствует о том, что на данном возрастном этапе появляется возможность успешного воспитания коллективизма средствами трудовой деятельности.

Человек живет и действует не сам по себе, а в коллективе и формируется как личность под влиянием коллектива. В коллективе и под его влиянием складываются черты направленности и воли человека, организуется его деятельность и поведение, создаются условия для развития его способностей. Значит, считал А.С.Макаренко, задача педагогической деятельности заключается в том, чтобы помочь детям овладеть элементами производственного опыта и навыками труда, для приобретения навыков, умений и знаний, чтобы быть полноценным членом общества.

Труд, по мнению А.С.Макаренко, на протяжении роста и развития ребенка оказывает на него положительное влияние: развивает духовно и физически, дает возможность овладеть производственными и жизненными навыками, становясь взрослыми людьми, дети приспособлены к общественной жизни в конкретных исторических условиях, в которых они вынуждены жить, т.е. они воспитываются.

Таким образом, жизнедеятельность человека – труд, общественная деятельность – является не только достижением практических жизненных целей, но и одновременно включает в себя воспитательную и педагогическую силу.

Необходимым фактором воспитания в педагогической системе А.С.Макаренко является труд. В «Лекциях о воспитании детей» он говорил: «Правильное советское воспитание невозможно себе представить как воспитание нетрудовое... В воспитательной работе труд должен быть одним из самых основных элементов» (6).

Он утверждал, что трудолюбие и способность к труду не даны ребенку от природы, а воспитываются в труде. Труд должен быть творческим, радостным, сознательным, основой заложенных в ребенке возможностей.

Большого внимания заслуживают указания А.С.Макаренко о трудовом воспитании детей в семье. Он советует давать детям даже младшего возраста не разовые поручения, а постоянные задания, рассчитанные на месяцы и даже годы, с тем чтобы дети длительное время несли ответственность за порученную им работу. Дети могут поливать цветы в комнате или во всей квартире, накрывать на стол перед обедом, следить за письменным столом отца, производить уборку в комнате, обрабатывать определенный участок семейного огорода или цветника и ухаживать за ним и т. п.

Вдохновляющим поучительным примером успешного решения важнейших задач трудового воспитания стала работа выдающегося советского педагога Василия Александровича Сухомлинского (1918 – 1970). Он руководил школой села Павлыш Кировоградской области и опыт творческой работы этой школы обобщен В.А.Сухомлинским в многочисленных книгах и статьях.

Для В.А.Сухомлинского воспитание в труде – это, прежде всего воспитание любви к труду. А грамотная работа воспитателя помогает одновременно в воспитании ребенка решить множество задач: поддержка желания учиться, воспитание любви к людям, к природе, ко всему живому и прекрасному, развитие склонностей, укрепление коллективизма, подготовка в выборе профессии, воспитание характера, нравственности.

В.А.Сухомлинский не разделяет умственное, нравственное и трудовое воспитания. Ребенок воплощает в себе все эти явления, так как главное в воспитании душевная жизнь. «...Нет и быть не может воспитания вне труда и без труда, потому что без труда во всей его сложности и многогранности человека нельзя воспитывать.» «Труд и трудовое воспитание – это вещи, стоящие не рядом с учением, нравственным воспитанием и развитием. Труд – это вещь всепроникающая и всеобъемлющая». (10)

Некоторые педагоги считают, что достаточно иметь различное оборудование и с трудовым воспитанием будет все в порядке, но В.А.Сухомлинский опровергал такой подход. Он говорил: «Трудовое воспитание – это исключительно емкое, многогранное понятие». (9)

Первая и главная цель привить ребенку любовь к труду. Воспитывать детей надо не для счастья, а для труда в жизни, а это принесет им счастье, но воспитывать так чтобы труд входил в духовную жизнь ребенка. Во-первых, труд для детей должен приносить радость, эмоциональный подъем, а это в свою очередь является большой воспитательной силой. Во-вторых, ребенок чувствует, что он приносит пользу окружающим и от этого желание и любовь к труду максимально усиливается. «Трудолюбие как моральное качество воспитывается только в коллективе. Чем сильнее коллективное чувство уважения к труду, тем эффективнее воспитание каждого дошкольника». (10)

В.А.Сухомлинский большое значение придавал педагогическому руководству. Если взрослый находящийся рядом вдохновлен и увлечен трудом, то ребенок «заражается», становится не равнодушным и не безразличным, а с желанием и участием приобщается к трудовой деятельности.

Предположение В.А.Сухомлинского о предельном сближении умственного и физического труда говорит о том, что не надо нагружать ребенка физическими нагрузками, так как можно отбить у ребенка желание трудиться. Но и не применять физических нагрузок нельзя. Необходимо сделать так, чтобы труд физический был облагорожен трудом умственным.

Он предлагает классифицировать виды труда, но использовать их разнообразие. Например, возможно использование механических приспособлений (пылесос), но нельзя забывать про ручной труд, так как ум ребенка находится на кончиках его пальцев. «Другими словами: чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок» (9)

Большая проблема состоит в привитии любви к будничному труду, например дежурству по столовой, в живом уголке. В.А.Сухомлинский предлагает проводить подготовку «по всем линиям воспитательной работы, а важнейшей из этих линий является сознание, мысль, духовная жизнь» (9).

Для развития интереса и любви к труду В.А.Сухомлинский предлагает использовать всевозможные средства: пример коллектива, пример самых старательных, трудолюбивых ребят, пример воспитателя. «Не должно быть ни одного безликого, ни одного равнодушного к труду, ни одного такого, у которого, как говорится, душа ни к чему не лежит». (9)

Хотелось бы привлечь внимание педагогов к трудам В.А.Сухомлинского, так как в них можно подчеркнуть много полезных и важных идей в воспитании сегодняшнего поколения, которые нуждаются в практическом применении. Можно, конечно, сказать, что этот человек жил в другую эпоху, когда были совсем иные идеалы. Но согласитесь, что и с психологической и с педагогической точек зрения его идеи соответствуют современной действительности, и многие практические методы и средства трудового воспитания стоит, даже необходимо, настойчиво вводить в дошкольных организациях.

С развитием человечества возникает потребность в гармоничном воспитании детей в трудовой деятельности, поэтому на протяжении истории педагогики мы видим расширение исследований по данной теме. Основы трудового воспитания, заложенные в прошлом великими научными деятелями, могут и должны становиться базой для дальнейшего развития педагогических исследований в данном направлении. Таким образом, существует необходимость реализации разработанных педагогами прошлого средств и методов трудового воспитания и дальнейшей

работы по наиболее эффективной их реализации.

Список литературы:

1. Аркин Е.А. 1968. «Ребенок в дошкольные годы» / Под ред. А.В.Запорожца, В.В.Давыдова. М.: «Просвещение»
2. Буре Р.С., Година Г.Н. 1983. Учите детей трудиться. М.: «Просвещение».
3. Козлова С.А Куликова Т.А. 2008. «Дошкольная педагогика». М.
4. Козлов И.Ф. 1987. «Педагогический опыт А.С.Макаренко». М.: «Просвещение».
5. Константинов Н.А. Медынский Е.Н. Шабаета М.Ф. 1982. «История педагогики». Просвещение.
6. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. Лекция «Трудовое воспитание», «Отношение, стиль, тон в коллективе», соч. т. V.
7. Макаренко А.С. 1986. «Педагогическая поэма». «Московский рабочий».
8. Н.Б.Мчедлидзе, А.А.Лебеденко, Е.А.Гребенщикова. 1986. «Хрестоматия по истории зарубежной дошкольной педагогики». М.
9. Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду. Под редакцией Р.С.Буре. 1987. – М.: «Просвещение»
10. Соловейчик С. 1973. «В.А.Сухомлинский о воспитании» Политиздат. М.
11. Сухомлинский В.А. 1979. Избранные педагогические сочинения. Том первый. М.: «Педагогика».
12. Томас Мор «Утопия» перевод А.Малеин Ф.Петровский (1789 год) Букинистическое издание, Наука, 1978.

Развитие и оценка двигательной одарённости детей младшего возраста

Петьков Валерий Анатольевич,
Рослякова Надежда Ивановна,
Гребенникова Вероника Михайловна

Кубанский государственный
университет, г. Краснодар

Ключевые слова:

развитие ребенка, одарённость, двигательная одарённость, физический интеллект, психомоторные способности, физические качества

Аннотация: В статье раскрывается подход к развитию и оценке двигательной одаренности детей младшего возраста на основе реализации авторской программы «Двигательный интеллект дошкольника», включающей в себя систему игровых заданий, позволяющую обеспечить взаимосвязанное развитие познавательных и двигательных способностей детей, лежащих в основе двигательной одарённости. Выявленные и экспериментально проверенные психолого-педагогические условия позволяют значительно улучшить основные показатели, характеризующие уровень развития психомоторных способностей дошкольников, составляющих основу их двигательной одарённости.

Гуманизация российской системы образования актуализировала работу с одарёнными детьми. Признание социальной значимости проблемы обучения и воспитания одарённых детей стало важным шагом к её решению. В трудах зарубежных авторов рассмотрение понятия «двигательная одарённость» непосредственно связывают с представлениями о «физическом интеллекте», Ф. Гальтона, который предлагал ориентироваться при определении одаренности на особенности сенсорных процессов (*Гальтон Ф. 1996, с. 57*). Его идеи нашли продолжение в основанной Стенли Холлом науке о ребенке - *педологии* (*Hall, Granville Stanley. 1917, с. 12*).

Традиция изучения одаренности с точки зрения физического интеллекта, имеет межпредметный характер и рассматривается с позиций психофизиологии, возрастной физиологии, нейропсихологии, психогенетики. Разработка концепций одаренности в этой направлении продолжается и в настоящее время (Г. Доман, Ж. Доман, В. В. Клименко, Э. Томас и др.). Наиболее интересной является концепция одаренности Г. Домана. Обосновывая понятие «физический интеллект», автор акцентирует внимание на шести жизненно важных функциях, развитие которых положено в основу предложенной им методики физического воспитания ребенка (*Доман Г. 1996, с. 258*).

Двигательную одаренность, проявляемую в физической культуре и одаренность в спорте определяют психомоторные способности. Их развитие предполагает совершенствование моторного компонента физического или спортивного действия, формирование правильного двигательного образа, совершенствование сенсорного механизма управления движением и эффективное хранение, и воспроизведение двигательного эталона. Структура психомоторных способностей человека, по нашему мнению, должна включать, ряд сенсорных, моторных и когнитивно-мыслительных способностей.

Человек, как правило, не может иметь все одинаково высоко развитые психомоторные способности. Это послужило основой классификации двигательной одарённости детей, которая соотносится с представлениями В.С. Фарфеля о физических качествах (*Фарфель В.С. 1977, с. 28*). В ней нами выделяются:

1. Быстрота реагирования и сила – как двигательная одарённость, проявляемая в *скоростно-силовых качествах*.
2. Работоспособность – как двигательная одарённость, заключающаяся в способности противостоять утомлению или в проявлении *качества выносливости*.

3. Координация движений - как двигательная одарённость, проявляемая в таком качестве как *ловкость*.

Развитость этих физических качеств может являться одним из критериев двигательной одарённости. Обозначенные критерии позволили выделить уровни двигательной одарённости: *обычный* (нормативный или эталонный) и два уровня выраженности двигательной одарённости (*высокий, максимальный* (рекордный)) и дать им характеристику.

Обычный - результаты тестирования двигательных качеств соответствуют нормативным для детей данного возраста.

Высокий - результаты тестирования двигательных качеств на 25-30 % превышают нормативные для детей данного возраста.

Максимальный (рекордный) - результаты тестирования физических (двигательных) качеств на 35 % и более превышают нормативные для детей данного возраста.

Для оценки уровня сформированности физических качеств в экспериментальной работе использовались стандартные контрольные упражнения, предлагаемые детям в игровой или соревновательной форме. Темпы прироста показателей физических качеств оценивались по методике, предложенной В.И. Усаковым (*Усаков В.И. 1989, С.5*).

Содержание разработанной программы по развитию двигательной одарённости ребёнка «Двигательный интеллект дошкольника» включало систему игровых заданий, позволяющую взаимосвязанно развивать познавательные и двигательные способности детей (в пределах обозначенных качеств), лежащих в основе двигательной одарённости (*Петьков В.А., Баранникова Е.А. 2008, с.59*). Особенностью программы, является то, что дети, занимающиеся по общепринятой программе по физической культуре, и раз в неделю, на специально организованном занятии постепенно расширяют и углубляют круг собственных возможностей в двигательной сфере. В программе задания для развития каждой группы физических качеств подобраны таким образом, что позволяют одновременно решать комплекс диагностических, психологических и коррекционных задач развития и оценки двигательных возможностей ребенка. Интегрированные занятия решали задачу развития творческого потенциала личности ребенка (элементов творческого мышления: дивергентного, конвергентного мышления). Долговременность и систематичность данной программы создает условия для объективного прогнозирования уровня развития двигательных способностей ребенка.

Проведённый педагогический мониторинг позволил зафиксировать реальную картину психомоторного развития детей. Анализ произошедших изменений свидетельствует о эффективности и прогностической ценности разработанной программы и используемых методов развития двигательной одарённости дошкольников.

Как было установлено нами в результате анализа специальной литературы, а также в ходе опытно-экспериментальной работы развитие двигательной одарённости дошкольников в образовательно-воспитательном процессе дошкольного учреждения (ДОУ) будет осуществляться с большей эффективностью при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- ориентации воспитания двигательных способностей в ДОУ с учётом предрасположенности детей к развитию определенной группы физических качеств;
- использования комплекса психологических, обучающих и развивающих методик и тестов, рекомендаций для педагогов, родителей и детей, а также соответствующего методического обеспечения всех этапов работы (выявление, обучение, развитие);
- создания игровой среды развивающей двигательную одарённость ребёнка;
- оптимального сочетания индивидуальных и коллективных форм работы по формированию двигательных способностей;

- включения специального игрового материала, развивающего двигательные способности в самостоятельную двигательную деятельность дошкольников;
- включения дошкольников в физкультурно-спортивную деятельность, требующую проявления творческой активности;
- организация педагогико-акмеологической деятельности, включающей комплекс мероприятий по координации усилий всех субъектов работы с одарёнными детьми.

Следование выявленным условиям позволяют значительно улучшить основные показатели, характеризующие уровень развития психомоторных способностей дошкольников, составляющих основу их двигательной одарённости, определить перспективные направления психолого-педагогической поддержки двигательно одарённых детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Список литературы:

1. *Гальтон Ф.* 1996. Наследственность таланта. Законы и последствия. М.
2. *Hall, Granville Stanley.* 1917. *Jesus the Christ in the Light of Psychology.* - Garden City, New York.
3. *Доман Г.* 1996. Гармоничное развитие ребёнка: как развивать умственные и физические способности ребёнка. М.
4. *Фарфель В.С.* 1977. Двигательные способности // Теория и практика физической культуры. № 12. С.27-29.
5. *Усаков В.И.* 1989. Педагогический контроль за физической подготовленностью дошкольников. – Красноярск.
6. *Петьков В.А., Баранникова Е.А.* 2008. Педагогическая поддержка развития личности дошкольников // Культурная жизнь Юга России. № 2. С. 58-60.

Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста

Платохина Наталья Алексеевна,
Абашина Наталья Алексеевна

ЮФУ, г. Ростов-на-Дону

Ключевые слова:

профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста

Аннотация: в статье раскрывается содержание программы профилактической помощи детям раннего возраста «Я учусь говорить правильно», направленной на развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики, психических процессов (памяти, внимания, мышления, восприятия), импрессивной и экспрессивной речи детей, педагогической культуры родителей по проблеме речевого развития детей раннего возраста.

Ранний возраст – сензитивный период в развитии психических процессов, всех сторон речи. М.М. Алексеева, Е.М. Мاستюкова, А.М. Бородич, Б.И. Яшина и др. в своих исследованиях выделяют следующие этапы в развитии речи ребенка раннего возраста: 1 этап - процесс развития звуковой стороны речи (от рождения - первый месяц жизни; 2 этап – появление гуления (второй-третий месяц); 3 этап – переход к лепету (третий-шестой месяц); 4 этап - постепенный переход к активному, многообразному по звуковому составу лепету (шесть-девять месяцев); 5 этап – появление первых лепетных слов (девять-двенадцать месяцев) [1;3].

Для появления у ребенка первых слов необходима полноценная работа артикуляционного аппарата, эмоциональная и слуховая реакция на речь взрослого, элементарное понимание обращенной речи, различение предметов по форме, цвету, размеру, звуку, тактильным ощущениям, определенный уровень развития внимания, восприятия, памяти, мышления, активное подражание речи говорящего.

Анализ исследований в области речевого развития детей раннего возраста показывает, что на начальном этапе усвоения норм родного языка можно наблюдать «застревание» ребенка на стадии появления лепетных слов, незначительный прирост слов в пассивном и активном словаре, нежелание ребенка использовать новые слова в общении, трудности в овладении вербальной лексикой.

Е.М. Мاستюкова в своих исследованиях подчеркивает, что первоначальный лексикон детей включает в себя: произнесение слов из одного-двух слогов; произнесение контурных слов из одного - трех слогов; использование в речи слов-подражаний; слов-фрагментов названия животных и предметов; слов-фрагментов названия действий [4].

М.В. Гордина подчеркивает, что первые слова аномальной детской речи можно классифицировать следующим образом: правильно произносимые: слова - мама, папа, дай, нет и т.п.; слова-фрагменты в которых сохранены только части слова, например, «мако» (молоко), «яба» (яблоко); слова-звукоподражания, которыми ребенок обозначает предметы, действия, ситуацию: «би» (машина), «бух» (упасть); контурные слова, в которых правильно воспроизводятся просодические элементы - ударение в слове, количество слогов: «тититики» (кирпичики), «папата» (лопата); слова, которые совершенно не напоминают слова родного языка или их фрагменты [2].

Важными диагностическими показателями неблагополучного речевого развития детей раннего возраста выступают: отсутствие в речи малыша слов и фраз из двух-трех слов, пассивность в ведении диалога; однословность ответов на вопросы; частое или полное использование в речи высказываний взрослых; длительное «застревание» ребенка на каком-то одном этапе речевого развития; стойкое искажение звуков; трудности произнесения многосложных слов, запинки при

произнесение развернутых фраз и отдельных слов; многократное повторение ребенком отдельных слогов и звуков, сопровождающееся мышечными напряжениями. Необходимо отметить тот факт, что не все из перечисленных диагностических показателей являются равнозначными или проявляются у ребенка одновременно, однако их общей характерной особенностью является то, что тяжесть и частота отклонений речевого развития обычно связаны со сроками появления первой произносительной единицы, морфологической категории или грамматической формы в речи ребенка.

В рамках проводимого нам исследования мы изучили систему оказания профилактической помощи детям раннего возраста. На сегодняшний день существующие единичные структуры, охватывающие диагностическую, профилактическую и коррекционную помощь детям раннего возраста, не в состоянии решать актуальные проблемы в данной области. Кроме того, процессу организации профилактической помощи детям раннего возраста препятствует отсутствие научно-теоретической базы, посвященной разработке механизма ее реализации в общей системе образования. В тоже время имеется позитивный отечественный и зарубежный опыт, представляющий различные действующие модели взаимодействия с семьями детей раннего возраста и конкретные технологии абилитационной и реабилитационной помощи.

Анализ теоретической базы исследования позволил нам разработать содержание программы профилактической помощи детям раннего возраста «Я учусь говорить правильно, включающей в себя следующие разделы:

Раздел 1. «Развиваем наши ручки». Цель: развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики детей раннего возраста. В рамках данного раздела предполагается проведение: различных видов массажей (общего, лицевой и оральной мускулатуры, кистей и пальцев рук) «Пальчики-удальцы», «Ротик-роток», «По дорожке в сад пойдем»; дыхательных упражнений «Вертушки», «Плывет кораблик», «Снежинки»; пальчиковой гимнастики «Этот пальчик – дедушка», «Сидит белка на тележке»; физкультурных упражнений «Наша Катя маленькая», «Птички-синички»; развитие элементарных культурно-гигиенических навыков «Вытираем носик», «Моем ручки», «Кормим куклу Машу» и т.п.

Раздел 2. «Учимся размышлять». Цель: развитие психических процессов детей раннего возраста (памяти, внимания, мышления, восприятия). С малышами проводятся дидактические игры «Большой-маленький», «Покажи у кого длинная шея», «Где поет птичка?», «Где спрятался мишка?», «Кто спит в будке?», «Кто как кричит?», «Красное-зеленое яблоко», «Катится-не катится», «Мой веселый мяч», «Погремушки у ребят очень весело звучат», «Покажи, где носик», «Соберем картинку», проводятся беседы об окружающем мире «Вода льется», «Песок сыплется», «Кормим домашних животных» и т.п.

Раздел 3. «Учимся понимать слова». Цель: развитие импрессивной речи детей раннего возраста. С детьми рассматриваются картинки в детских книгах, предполагается чтение несложных текстов, повторение отдельных слов в стихах, потешках, песенках, проведение игр с дидактической куклой «Кукла Катя заболела», «Оденем куклу Катю на прогулку», диалогов на различные бытовые темы «Идет дождик», «Листочки на дереве пожелтели» и т.п.

Раздел 4. «Учимся говорить». Цель: развитие экспрессивной речи детей раннего возраста (лексики, фразовой речи, звукопроизношения, словаря, общения с окружающими. С детьми проводятся звуковые игры «Угадай, кто идет», логоритмика «Поющие звуки», разучиваются небольшие стихотворения «Мой веселый мяч», «У меня живет козленок», сопровождаемые движением, малышам учат отгадывать описательные загадки «Кот», «Собака», «Медведь», «Стол», «Стул», учат отвечать на вопросы и т.п.

Раздел 5. «Обучаем всю семью». Цель: развитие педагогической культуры родителей по проблеме речевого развития детей раннего возраста. В рамках программы предполагается проведение анкетирования «Речь моего ребенка» и тестирования родителей «Этапы развития речи детей раннего возраста», обсуждение индивидуальных программ профилактической помощи «Помогаем говорить»; проведение открытых занятий «Тонет-не тонет», «Разноцветная полянка», консультаций «Игры в развитии речи малышей» практикумов «Пальчиковая гимнастика с детьми раннего возраста», мастер-классов «Профилактика нарушений речи детей раннего возраста», просветительской работы (подготовка буклетов, баннеров, рекламных

листовок) и т.п.

Предполагаемые результаты: у детей раннего возраста активно развивается общая, мелкая и артикуляционная моторика, психические процессы (память, внимание, мышление, восприятие), импрессивная и экспрессивная речь, сформирована педагогическая культура родителей по проблеме речевого развития детей раннего возраста.

Таким образом, своевременная работа по профилактике нарушений речи детей раннего возраста –одно из условий гармоничного развития малыша, успешной подготовки к обучению в школе. Любая задержка, нарушение в речевом развитии отражается на поведении ребенка, его общении со сверстниками и взрослыми.

Список литературы:

1. Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М.: Издательский центр «Академия», 2013 – 443с.
2. Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Година М.В. Основы общей фонетики. – С.-Пб: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1991. -154с.
3. Бородич А.М., Методика развития речи детей. – М., Издательство: «Просвещение», 1981 – 256с.
4. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 304 с

Сравнительный анализ характера взаимосвязи между уровнями развития операциональных структур логического мышления у дошкольников из России и Китая

Погожина Ирина Николаевна

МГУ имени М.В.Ломоносова,
факультет психологии, г. Москва

Ключевые слова:

кросскультурное исследование, китайские дошкольники, логическое мышление, классификация, сериация, понимание принципа сохранения, децентрация

Проблема. Исследование внутренних закономерностей функционирования познавательных систем, в том числе системы логических операций индивида, неразрывно связано с решением вопроса об *универсальности* процессов ее стихийного формирования и развития в разных социокультурных условиях. По Пиаже последовательность становления элементов операциональной системы логического мышления *носит универсальный характер*, т.е. одинакова для всех субъектов, независимо от социальных, культурных, экономических и т.п. особенностей их жизни, и определяется механизмами функционирования самой системы как единого целого, внутренними закономерностями ее развития (Пиаже, 1994; Пиаже, Инхельдер, 2003). Сравнительные результаты исследований логического мышления детей, проживающих в разных странах, разных социальных условиях внутри одной страны и даже одного населенного пункта фиксируют различия в развитии у них логических структур (Гринфилд, 1971; Коул, 1997; Dasen, 1972, 1975, 1984; Piaget, 1975 и др.). Остается дискуссионным вопрос о характере данных различий. Ряд авторов считает, что они связаны лишь со скоростью приобретения детьми логических операций, не затрагивая их универсальное содержание и последовательность появления в системе мышления ребенка. Другие подчеркивают важность социального окружения и социальных взаимосвязей в развитии именно содержания (состава и структуры) логического мышления субъекта (Перре-Клермон, 1991; Перре-Клермон, Аркидьяконо, 2009; Berry, Poortinga, Segall, Dasen, 2002; Dasen, deRibaupierre, 1987; Hollos, 1975; Hollos, Cowan, 1973; Smedslund, 1977 и др.).

Цель работы - установление характера взаимозависимостей между уровнями развития способности к децентрации, логическими операциями классификации, сериации, пониманием принципа сохранения у дошкольников из России и Китая.

Если между представителями разных культур существуют значительные различия в конфигурации данных элементов внутри операциональной системы, общей стадийности развития, то это может трактоваться как отсутствие собственных внутренних закономерностей развития системы логических операций как целого. Если характер взаимосвязи между элементами внутри познавательной системы и общая тенденция их становления качественно не различаются, следовательно, существуют определенные закономерности организации элементов *внутри самой системы*, которые в дальнейшем могут быть дополнительно изучены.

Исследование выполнено под нашим руководством совместно с Г.Люй (КНР).

Эмпирическая база. 80 испытуемых из России и Китая (3,11-6,5 лет), посещающих дошкольные учреждения г. Москвы (N = 40) и г. Хэ Нан (КНР) (N = 40).

Методы. Для диагностики уровней развития логических операций *классификации, сериации и понимания принципа сохранения* использовались диагностические методики, разработанных в рамках концепции Пиаже (Пиаже, 1994; Пиаже, Инельдер, 2003; Bloom, Hastings, Madaus, 1971), для диагностики *децентрации* – методики Пиаже (Пиаже, Инельдер, 2003; Piaget, Inhelder, 1956) и Хьюза (Hughes, 1975). *Статистическая обработка данных* проводилась с помощью пакета программ SPSS 17.0, включала описательные статистики, Mann-Whitney U test для независимых выборок, коэффициенты ранговой корреляции Спирмена (\square).

Результаты. Сопоставлены уровни развития способности к децентрации (измеренной

методиками Хьюза и Пиаже), операций классификации, сериации, понимания принципа сохранения у испытуемых из КНР и России. Результаты оказались очень схожи, а по некоторым показателям идентичны. Статистика показала, что испытуемые из России и Китая статистически значимо не различаются (не превосходят друг друга) по показателям сравниваемых элементов операциональной системы (Mann-WhitneyUtest, $p > 0,01$) (табл. 1).

Таблица 1

Статистическая значимость различий между российской и китайской выборками испытуемых по уровням развития элементов операциональной системы ($N = 80$; $n_1 = 40$; $n_2 = 40$)

	Дец. Хьюз_1	Дец. Хьюз_2	Дец_Хьюз	Дец. Пиаже	Классифик.	Сериация	Сохранение
Асимпт. знч. (2-сторонняя)	,559	1,000	,970	,549	,790	,157	,465

Примечания. Группирующая переменная: страна

Выявлено наличие статистически значимых положительных корреляционных взаимосвязей между уровнями развития элементов операциональной системы внутри российской и китайской выборок (\square Спирмена; $p < 0,01$) (табл. 2).

Таблица 2

Коэффициенты корреляции между элементами операциональной системы у российских и китайских детей (\square Спирмена; $N = 80$; $n_1 = 40$; $n_2 = 40$)

Параметр	Страна	Децентр.	Классиф.	Сериация	Сохран.
Децентрация	Россия	1,000	,504**	,545**	,677**
	Китай	1,000	,434**	,489**	,598**
Классификация	Россия	,504**	1,000	,420**	,323**
	Китай	,434**	1,000	,406**	,613**
Сериация	Россия	,545**	,420**	1,000	,432**
	Китай	,489**	,406**	1,000	,464**
Сохранение	Россия	,677**	,323**	,432**	1,000
	Китай	,598**	,613**	,464**	1,000

Примечания. ** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

Сделаны **выводы** о том, что испытуемые из России и Китая не превосходят друг друга по показателям развития способности к децентрации, логических операций классификации, сериации, пониманию принципа сохранения. Элементы операциональной системы субъекта функционируют и развиваются взаимосвязано у российских и китайских дошкольников: повышению уровня развития одного из элементов системы сопутствует повышение уровней развития других элементов. Отсутствуют статистически значимые различия в конфигурациях элементов операциональной системы на этапе перехода от дооперациональной стадии развития мышления к конкретно-операциональной между дошкольниками разных культурно-социальных условий жизни (Россия, Китай). Это свидетельствует об универсальности процессов стихийного формирования и развития содержания операциональной системы логического мышления субъекта.

Список литературы:

1. Гринфилд П. О культуре общества и о понимании принципа сохранения количества вещества // Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Дж.Брунера и др. М.: Педагогика, 1971. С. 272-306.
2. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / пер. с англ. М.: Когито-

Центр, 1997. 432 с.

3. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. М.: Педагогика, 1991. 248 с.
4. Перре-Клермон А.-Н., Аркидьяконо Ф. Revisiting the Piagetian test of conservation of quantities of liquid: Argumentation within the adult-child interaction // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 25-33.
5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр. / Вступ. статья В.А.Лекторского, В.Н.Садовского, Э.Г.Юдина. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.
6. Пиаже Ж., Инхельдер Б. Психология ребенка: 18-е изд. СПб.: Питер, 2003. 160 с.
7. Berry J.W., Poortinga Y.H. Segall M.H., Dasen P.R. Cross-cultural psychology: Research and applications (Second, revised edition). Cambridge: Cambridge University Press. 2002. 589 p.
8. Bloom B.S., Hastings J.T., Madaus G.F. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill, 1971. Ch. 13.
9. Dasen P.R. Concrete operational development in three cultures // Journal of Cross-Cultural Psychology. 1975. Vol. 6, №. 2. P. 156-172.
10. Dasen P.R. Cross-cultural Piagetian research: A Summary // Journal of Cross-Cultural Psychology. 1972. Vol. 3, № 1. P. 23-40.
11. Dasen P.R. The cross-cultural study of intelligence: Piaget and the Baoul // International Journal of Psychology. 1984. 19. P. 407-434.
12. Dasen P.R., de Ribaupierre A. Neo-Piagetian theories: Cross-cultural and differential perspectives // International Journal of Psychology. 1987. 22. P. 793-832.
13. Hollos M. Logical operations and role-taking abilities in two cultures^ Norway and Hungary // Child Development. 1975. № 46 (3). P. 638-649.
14. Hollos M., Cowan P. Social isolation and cognitive development: Logical operations and role-taking abilities in three Norwegian social settings // Child Development. 1973. №44. P. 630-641.
15. Hughes M. Children and number: Difficulties in learning mathematics. Oxford, UK, 1975.
16. Piaget J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood // Human Development. 1975. №15. P. 1-12.
17. Piaget J., Inhelder B. The child's conception of space. London: Routledge and Kegan Paul, 1956.
18. Smedslund J. Piaget's psychology in practice // Brit. J. of Educational Psychology. 1977. Vol. 47. N 1. P. 3—9.

Ключевые слова:

ФГОС ДО, адаптация, психическое здоровье, здоровьесберегающие технологии, игровая ситуация

Аннотация: Целью статьи является стремление показать, что проведение мероприятий по адаптации детей младшего возраста к условиям дошкольной образовательной организации и новой ситуации социального взаимодействия с использованием здоровьесберегающей технологии обеспечения социально-психологического благополучия имеет положительное значение в сохранении здоровья дошкольника.

Так, организовав проведение совместной организованной деятельности педагога с детьми в процессе адаптации ребенка к условиям дошкольной образовательной организации и новой ситуации социального взаимодействия, можно достичь следующих целей:

- 1.Повышать у детей уверенность в себе.
- 2.Развивать групповую сплоченность.
- 3.Развивать внимание, память, речь, координацию движений и мелкую моторику пальцев рук.
- 4.Учить пользоваться жестами, мимикой, интонацией.

Детство – годы чудес. Опыт этого периода во многом определяет в будущем взрослую жизнь человека. Детство – период интенсивного физического и психического развития. По насыщенности овладения навыками и умениями, по темпам развития, младший возраст не имеет себе подобных в последующие периоды жизни ребенка. Малышам присущи повышенная эмоциональность, внушаемость, впечатлительность. Им легко передается настроение окружающих взрослых, детей.

Бесспорно, родители лучше всех других взрослых знают и любят своего ребенка. Но иногда они, не имея опыта воспитания детей, могут принести вред. У молодых родителей нет достаточно глубокого представления о жизни ребенка в дошкольной образовательной организации, о созданных там условиях воспитания и обучения, им жалко «отрывать» свое чадо от себя, им кажется, что только они и самые близкие люди могут дать ребенку все то необходимое, что ему пригодится в дальнейшей жизни. И поэтому молодые мамы и папы как можно дольше оттягивают момент, когда их малыши впервые переступит порог детского сада. Идут на всякие другие ухищрения – лишь бы не в детский сад, только бы рядом. Безусловно, до достижения ребенком трех лет ему лучше оставаться рядом с родными и близкими ему людьми. Но наступает момент, когда ребенку недостаточно общения с ограниченным кругом людей, ему нужны новые друзья и новые впечатления. Здесь на помощь семье приходит дошкольная образовательная организация, в которой созданы различные формы взаимодействия с семьями малышей. Но, безусловно, на первый план выступает взаимодействие с родительской аудиторией на основе педагогического диалога. Четкая, профессионально слаженная и продуманная работа все специалистов дошкольной образовательной организации, взаимодействие с родителями – залог оптимального течения адаптации детей младшего дошкольного возраста к детскому саду. Если родители и сотрудники образовательной организации объединят свои усилия и обеспечат ребенку защиту, эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в детском саду и дома, то можно с уверенностью сказать, что произошедшее изменение в жизни ребенка – ему на благо.

Одной из задач, на решение которых направлен Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия.

С поступлением ребенка в дошкольную образовательную организацию в его жизни происходит множество изменений: строгий режим дня, отсутствие родителей в течение 9 и более часов, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, новое помещение, таящее в себе много неизвестного, а значит, и опасного, другой стиль общения. Все эти изменения обрушиваются на ребенка одновременно, создавая для него стрессовую ситуацию, которая без специальной организации может привести к невротическим реакциям, таким как капризы, страхи, отказ от еды, частые болезни, психическая регрессия и т.д. В возрасте 2–4 лет ребенок имеет ряд специфических возрастных особенностей. Этот период характеризуется обостренной чувствительностью к разлуке с матерью и страхом новизны. Адаптация к дошкольной образовательной организации проходит крайне болезненно.

Привыкнуть к детскому саду не так–то просто. Никто не может предсказать, какие последствия вызовет резкое превращение малыша из «домашнего» в «садовского». Страдают и дети, и родители. Поступление в дошкольную образовательную организацию часто вызывает у ребенка стресс. Это обусловлено тем, что в корне меняется не только режим дня, привычный с рождения, но и полностью изменяется окружающая ребенка среда. Большое число незнакомых людей – основная причина возникающего стресса. Теперь ребенка окружают новые люди, взрослые и дети, которых он раньше не знал и которые совсем не похожи на его семью. Как сделать вхождение ребенка в детский сад безболезненным? Как облегчить его страдания и помочь перенести стресс из-за разлуки с близкими людьми?

В период адаптации с малышами проводится совместная с педагогом организованная деятельность в форме игровой ситуации с использованием здоровьесберегающих технологий (упражнения на мышечную релаксацию, дыхательная и пальчиковая гимнастика, физкультурные минутки), цель которой – через создание зоны ближайшего развития способствовать психическому и личностному росту ребенка, тем самым, помогая ему адаптироваться к условиям дошкольной образовательной организации.

Цикл развивающих адаптационных мероприятий составлен на основе тренинговой программы адаптации Светланы Васильевны Крюковой "Давайте жить дружно!"

Организованная деятельность проводится с детьми 2 – 4 лет 1 раз в неделю. Продолжительность одной игровой ситуации 5 – 8 минут. Все игровые ситуации имеют гибкую структуру, наполненную разным содержанием.

Каждая организованная деятельность состоит из нескольких частей, каждая из которых может быть использована самостоятельно.

Цель вводной части – настроить группу на совместную работу, установить эмоциональный контакт между всеми участниками. Основные процедуры работы – приветствия, игры с именами.

В рабочую часть входят этюды, упражнения, игры, направленные на развитие и частичную коррекцию эмоционально-личностной и познавательной сфер ребенка.

Завершающая часть предусматривает проведение какой-либо общей игры-забавы или другой коллективной деятельности, например, создание общего рисунка.

Каждая игровая ситуация обязательно включает в себя процедуры, способствующие саморегуляции детей, а именно:

упражнения на мышечную релаксацию (снижают уровень возбуждения, снимают напряжение);

дыхательную гимнастику (действует успокаивающе на нервную систему);

мимическую гимнастику (направлена на снятие общего напряжения, играет большую роль в

формировании выразительной речи детей);

двигательные упражнения, включающие попеременное и ил одновременное выполнение движений разными руками под любую текстовку (способствует межполушарному взаимодействию);

чтение детских потешек с чередованием движений, темпа и громкости речи (способствует развитию произвольности).

По результатам наблюдений установлено, что проводимые развивающие адаптационные мероприятия способствуют более легкому протеканию процесса адаптации детей младшего возраста к условиям группы и дошкольной организации в целом, сохранению психического здоровья и способствуют успешной социализации ребенка.

Список литературы:

Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО. Практическое пособие./Авт.-сост. Белкина Л. В. – Воронеж: Учитель, 2004г.

Крюкова С. В., Слободяник Н. П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. – М.: Генезис, 1999г.

Роньжина А. С. Занятия психолога с детьми 2-4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению. – М.: Книголюб 2003г.

Планирование образовательного процесса педагогом дошкольной образовательной организации в контексте программы «Тропинки»

Полковникова Наталья Борисовна

Институт педагогики и
психологии образования ГАОУ
ВО г. Москвы Московский
городской педагогический
университет

Ключевые слова:

Тропинки, дошкольное образование, развитие, ФГОС ДО

Аннотация: в статье рассмотрены современные подходы к планированию педагогом образовательной работы с позиций примерной образовательной программы дошкольного образования «Тропинки».

Внедрение дошкольного федерального государственного образовательного стандарта (далее по тексту – ФГОС ДО) сегодня – это наиболее обсуждаемая тема в отечественном профессиональном педагогическом сообществе. ФГОС дошкольного образования отражает общую концепцию гуманизации, индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, интеграции воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста в современном содержании, методах и формах работы с детьми. Ориентируясь в работе на этот документ в целом, педагоги присматриваются к нему, реализуют в работе с детьми положения стандарта.

Важным является создание условий для развивающего вариативного дошкольного образования с использованием многообразия программ. В частности, во ФГОС ДО указывается возможность работы по разным программам дошкольного образования в разных группах одной дошкольной образовательной организации. Программа «Тропинки» [3], разработанная в лучших традициях отечественной дошкольной педагогики и апробированная практиками многих российских регионов, создана в контексте современных направлений модернизации дошкольного образования. Программа и учебно-методические пособия, раскрывающие ее содержание, отзываются на требования времени, отраженные в нормативных документах и научных концепциях, регламентирующих организацию педагогического процесса с дошкольниками.

В «Тропинках» [1] содержание образования реализуется в контексте комплексно-тематической модели проектирования образовательного процесса. Положительными сторонами при таком подходе служат поддержание детской самостоятельности и инициативы, ненавязчивая позиция взрослого во взаимодействии с детьми, отсутствие авторитаризма воспитателя в педагогическом общении, поддержка педагогом разнообразия детской, специфической возрасту активности.

Таким образом, в «Тропинках» проектирование педагогической деятельности создает условия для того, чтобы охватывать вниманием конкретный контингент воспитанников, позволяет осуществлять в зависимости от педагогических целей как индивидуальный, так и дифференцированный подходы в процессе образования дошкольников. В то же время, педагог может планировать работу в соответствии с собственными возможностями, интересами, что, по нашему мнению, также отражает идею гуманизации, субъектного подхода в дошкольном образовании.

В планировании образовательного процесса по программе «Тропинки» отражена тематика и содержание значимых и понятных детям событий и явлений окружающего мира. Овладение дошкольниками содержанием образования реализуется в различных детских видах деятельности и формах активности согласно ФГОС ДО.

Работа по программе «Тропинки» позволяет планировать и реализовывать образовательный процесс в возрастной группе на основе принципов, обозначенных ФГОС дошкольного

образования. В первую очередь – это принципы уникальности и самоценности дошкольного детства, понимания его значимости в общем развитии человека, амплификации (обогащения) детского развития, создания благоприятной социальной ситуации развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями, содействия и сотрудничества детей и взрослых в процессе развития детей, формирования познавательных интересов и познавательных действий ребенка через включение в различные виды деятельности; учета социальной ситуации развития конкретного ребёнка.

При моделировании и осуществлении образовательного процесса программа «Тропинки» предполагает учет ряд условий. В числе основополагающих – уважение к детской личности, гуманистический характер взаимодействия взрослых, родителей воспитанников и педагогов, и ребенка. Содержание образовательной программы «Тропинки» предполагает возможность ее поэтапного освоения дошкольником, создание благоприятных условий для развития детей с учетом индивидуальных образовательных потребностей и специфических особенностей каждого ребёнка.

Необходимые в духе времени требования успешно реализуются в «Тропинках» [3] в комплексно-тематическом построении образовательного процесса. Комплексно-тематический подход в работе педагога основывается на принципе интеграции образовательных областей, всего содержания дошкольного образования; педагогических средств, методов и форм работы с детьми в специфических свойственных дошкольному детству деятельностях и формах активности. Комплексно-тематическое выстраивание образовательного процесса в отличие от «школьного», предметного, построения педагогической работы помогает подчеркнуть возрастную, дошкольную, специфику работы с детьми. Объединяющим звеном сложной цепи, состоящей из элементов детского развития и педагогической деятельности, служит грамотное планирование образовательного процесса воспитателем [2].

В предложенные программой «Тропинки» [3] варианты планирования образовательного процесса заложены требования ФГОС ДО и содержание самой программы, а также методическое обеспечение к ней. При отборе тем для работы педагогов в разных возрастных группах учтены [2]:

- события окружающего мира, происходящие в природе и в общественной жизни, понятные и привлекательные для детей данного возраста;
- события, о которых дети узнают из литературных произведений, фольклора, мультипликационных и кинофильмов, вызывающие эмоциональный отклик и интерес воспитанников;
- события и объекты окружающей действительности, стимулирующие развитие любознательности и познавательных интересов детей группы;
- события, связанные с семьями воспитанников, традициями и бытом.

Проектирование реального образовательного процесса в программе «Тропинки», учитывает индивидуальные особенности детей группы. При этом предполагается, что педагог подходит к выбору тем дифференцированно, с опорой на специфику подгрупп. Воспитатель становится для детей ответственным, поддерживающим, знающим и заботливым помощником в развитии и социализации личности, объединяющим в своей профессиональной деятельности внутренний мир ребёнка и мир вокруг него. Выбирая и формулируя темы для образовательной работы по программе «Тропинки», педагог учится наблюдать, прислушиваться к детским потребностям и интересам, поддерживать активность и инициативу воспитанников группы, видеть каждого ребёнка.

При этом воспитателю не обязательно строго придерживаться очерченного круга и порядка предложенных в программе тем. На их основе конструируется живой педагогический процесс в реальной группе с учётом конкретных условий работы. Кроме того, темы могут «перехлестываться», идти параллельно в течение какого-то промежутка времени, дополнять друг друга. То есть в течение некоторого времени, от нескольких дней до недели, в зависимости от возраста детей, их особенностей и личных предпочтений, а также педагогических задач,

которые формулирует воспитатель с использованием программы «Тропинки», возможна работа не над одной, а над несколькими, чаще двумя, темами.

Авторы программы «Тропинки» считают, что планирование воспитательно-образовательного процесса в группе детского сада – это предварительное продумывание, определение последовательности осуществления работы педагога, описание условий, необходимых для реализации содержания образования в разнообразных формах работы с детьми. В основу плана заложена образовательная программа, по которой работают воспитатели организации дошкольного уровня образования. Не исключая требования содержательной наполненности, план работы воспитателя, на наш взгляд, должен быть простым и понятным для изучения и работы по нему не только педагогам, которые его составляют. План образовательной работы в группе составляется так, чтобы по нему могли работать другие педагоги, квалифицированные специалисты. Кроме того, не стоит забывать, что план образовательной работы в группе находится в центре внимания лиц и организаций, контролирующих работу воспитателей.

Таким образом, планирование работы воспитателя при реализации программы «Тропинки» - не утомительное переписывание в тетрадь многочисленных книг, программ, пособий, а обдуманый технологичный процесс, предвещающий начало практической деятельности, организующий ее.

Список литературы:

1. *Кудрявцев В. Т.* Тропинки. Концептуальные основы проекта развивающего дошкольного образования. – М.: Вентана-Граф, 2007. – 144 с.
2. *Полковникова Н. Б.* Подготовка выпускников педагогического вуза к работе над образовательной программой дошкольного учреждения // Детский сад: теория и практика. - 2012. - № 4. – С. 97 – 101.
3. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Тропинки»: проект / под ред. В.Т. Кудрявцева. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 560 с.

Педагогические условия гендерного воспитания детей дошкольного возраста

Пономарева Людмила Ивановна

ФГБОУ ВПО "Шадринский
государственный педагогический
институт", г. Шадринск

Ключевые слова:

Гендер, гендерное воспитание, развивающая среда

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению некоторых аспектов гендерного воспитания дошкольников. Изучению возможности внедрения гендерного подхода в учебно-воспитательный процесс дошкольных образовательных организаций.

Внимание общества и государства к проблемам гендерного воспитания обусловлено тем, что в современном мире социокультурный информационный фон изменяет психологические стереотипы, что не способствует позитивной полоролевой социализации и приводит к частичной, а иногда и полной, утрате истинно маскулинных качеств у мальчиков и юношей и феминных - у девочек и девушек [1].

Цель исследования: проанализировать современное состояние гендерного воспитания дошкольников.

Материалы исследования. Вопросы, связанные с проблемой гендерного воспитания детей, в последнее время входят в число наиболее обсуждаемых. Изучению гендерных аспектов посвящены исследования как отечественных (В.В. Абраменкова, Т.Н. Доронова, С.В. Каманина Е.Н. Каменская, И.И. Лунин, А.М. Щетинина, Л.В. Штылева и др.), так и зарубежных психологов (Ш. Берн, Р. Бэрн, Д. Ричардсон, В.Е. Каган и др.). Необходимо отметить, что гендерные исследования в российской педагогической науке до сих пор не имеют целостной научной концепции. Но все исследователи сходятся во мнении о необходимости гендерного воспитания, начиная с дошкольного возраста [3].

Гендер – в психологии: социально-биологическая характеристика, с помощью которой дают определение понятиям «мужчина» и «женщина». Однако термин «гендер» подчеркивает, что многие различия между мужчинами и женщинами обуславливаются культурой и общественными установками, тогда как слово «пол» подразумевает, что все различия являются прямым следствием биологического пола.

Гендерные роли передаются ребенку через наблюдение за типичными формами поведения мужчин и женщин. Взрослея, ребенок идентифицирует (определяет) себя как представителя либо мужского, либо женского пола и в своих представлениях и поведении отождествляет себя с людьми определенного пола.

- гендерная норма - образец поведения, принимаемый и действующий в обществе.

- понятия маскулинности и феминности.

Т.В. Бендас дает следующее толкование понятий маскулинность и феминность [1, 38]:

Маскулинность (лат. masculinus - мужской) – набор личностных и поведенческих черт, соответствующих стереотипу «настоящего мужчины»: мужественность, уверенность в себе, властность и т.д.

Фемининность (лат. femina – женщина) – набор личностных и поведенческих черт, соответствующих стереотипу «настоящей женщины»: мягкость, заботливость, нежность, слабость, незащитность и т.д.

Современное общество вносит свои изменения в отношения между мужчиной и женщиной, во взгляды на семью и брак, в воспитание детей. Стираются грани между мужским и женским началом. Поздние браки, недостаточное внимание к детям, сложные межличностные отношения оказывают свое влияние, и теперь дети воспитываются по правилу «все равны». Жесткое разделение гендерных ролей уступило место явлению андрогинности - явлению, фиксирующему проявление одновременно (не обязательно в равной степени) и женских, и мужских качеств. При этом в условиях современного общества, с его меняющимися реалиями, андрогинность – не отрицание маскулинности или феминности, а сочетание этих качеств в предлагаемых условиях социума.

Внедрение категории «гендер» в педагогическую науку имеет принципиальное значение, поскольку игнорирование половой принадлежности ребенка в учебно-воспитательном процессе приводит к нивелированию мужской и женской уникальности, неповторимости внутреннего мира каждой девочки, девушки, каждого мальчика, юноши, неадекватной самооценке, отсутствию культуры взаимоотношений полов [2, с. 30].

Гендерный подход в образовании – это индивидуальный, личностно ориентированный подход к формированию и проявлению ребёнком своей идентичности. Биологические особенности разных полов являются предпосылками потенциальных возможностей для формирования психологических и поведенческих различий между мальчиками и девочками. Эти различия формируются под влиянием социальных факторов – современного устройства общества и семьи. Рассматривая вопросы воспитания девочек и мальчиков, необходимо учитывать их гендерную принадлежность не как данность, изначальную от рождения, а как явление сложного взаимодействия социализации и биологического пола.

Ведущая роль в гендерном воспитании принадлежит, по общепризнанному мнению, наиболее близкому окружению ребенка – семье, которая опирается на значительную помощь ДОО.

Половая идентичность формируется у ребенка уже к полутора годам. Двухлетний ребенок знает свой пол, но не может осознать, почему он мальчик или девочка. В 3-4 года он уже осознанно различает пол окружающих людей на основе внешних признаков (например, одежды, стрижки). Средний и старший дошкольный возраст характеризуется большей четкостью в определении полового образа. Дети безошибочно определяют свой пол, могут подробно рассказать об отличительных признаках мальчиков и девочек [5], не только внешних (например, девочки носят платья, а мальчики брюки), но и поведенческих (девочки любят играть в куклы, а мальчики в машинки). Также могут рассказать о различии в поведении мужчин и женщин на основе своих знаний о ролях мамы и папы в своей семье.

Одной из целей дошкольных образовательных организаций становится создание условий для становления личности ребенка с учетом будущей полоролевой идентичности, реализации его внутренних сил и потребностей, приобщения к общечеловеческим и национальным ценностям, закрепленным в культурно-историческом опыте поколений.

Исходя из вышесказанного, в детском саду необходимо создавать *педагогические условия* и использовать разнообразные методы для формирования полноценной личности с учетом гендерной идентичности:

- моделирование с учетом предпочтений мальчиков и девочек предметно-пространственной развивающей среды (пространство группы принято делить на зоны: игровую, познавательную и зону физической активности. В зонах выделяют уголки для мальчиков и девочек, где подбирают игры, которые непосредственно формируют понятие ребенка о гендерных ролях):

- знакомство с национальными традициями и обычаями народов нашей страны (русской культуры, культуры адыгейцев, ханты или манси);

- чтение художественной литературы (с обращением на специфические черты поведения героев

литературных произведений, сказок, рассказов, стихотворений);

- коллективные беседы с детьми (уточняющие родственные отношения, обязанности членов семьи и правила поведения в обществе для мужчин и женщин) [3].

Необходима и работа с семьей на всех этапах развития гендерной идентичности. Консультации, анкетирование, беседы, наглядная информация должны помочь родителям быть компетентными в этом вопросе.

Вывод. Педагоги дошкольной организации должны создать, с одной стороны, пространство, в котором ребенок будет способен свободно познавать мир и его законы, а с другой стороны – пространство, наполненное знаками и символами мужского и женского мира, которые переданы нам культурой и сохранены культурой [4, с. 33].

Таким образом, внедрение гендерного подхода в процесс образования и воспитания детей дошкольного возраста создаст благоприятные условия для роста самосознания и возможностей самореализации личности ребенка.

Список литературы:

1. Бендас Т.В. 2005. Гендерная психология. - СПб.: ТЦ Сфера, - 494 с.
2. Каменская Е.Н. 2006. Гендерный подход в педагогике. - Ростов-на-Дону. – 385 с.
3. Пономарева Л.И. 2014. [К вопросу о гендерном подходе в воспитании детей дошкольного возраста // Вестник Шадринского государственного педагогического института. № 3 \(23\) . С. 55-59.](#)
4. Татаринцева Н.Е. 2009. О полоролевом воспитании в контексте современной педагогической реальности // Дошкольное образование. №3. С. 28-33.
5. Щетинина А.М. 2010. Полоролевое развитие детей 5-7 лет. - Москва.: ТЦ Сфера. – 128 с.

Видеоролик как одна из форм информационно-коммуникационных технологий в музыкальном воспитании дошкольников

Попова Анастасия Викторовна

ГБОУ СОШ №2 г. Сызрани
Самарской области структурное
подразделение "Детский сад №25"

Ключевые слова:

видео, ИКТ, дошкольник, воспитание, музыка

Информатизация образования в России – один из важнейших механизмов, затрагивающих все основные направления модернизации образовательной системы. Ее основная задача – эффективное использование важнейших преимуществ информационно-коммуникационных технологий.

Информационно – коммуникационные технологии в образовании (ИКТ) – это комплекс учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств вычислительной техники в учебном процессе, формах и методах их применения для совершенствования деятельности специалистов учреждений образования (администрации, воспитателей, специалистов), а также для образования (развития, диагностики, коррекции) детей. Под ИКТ подразумевается использование компьютера, Интернета, телевизора, видео, DVD, CD, мультимедиа, аудиовизуального оборудования, то есть всего того, что может представлять широкие возможности для коммуникации.

Информационно-коммуникационные технологии в детском саду – актуальная проблема современного дошкольного воспитания. *Главной целью* внедрения информационных технологий является повышение качества образования в ДОУ.

Современное образовательное пространство требует от педагога особой гибкости при подготовке и проведении педагогических мероприятий. Дети нынешнего века с самого рождения погружены в информационные технологии. Разумное использование компьютера, телевизора, интерактивной доски дает большие возможности в преподнесении материала. У детей дошкольного возраста преобладает наглядно-образное мышление. Главным принципом при организации деятельности детей этого возраста является принцип наглядности. Использование разнообразного иллюстративного материала, как статичного, так и динамического позволяет педагогам ДОУ быстрее достичь намеченной цели во время непосредственной образовательной деятельности и совместной деятельности с детьми. Использование Internet-ресурсов позволяет сделать образовательный процесс информационно емким, зрелищным и комфортным.

К сожалению, финансовые возможности учреждений часто ограничены и не у всех есть возможность приобрести интерактивную доску. Поэтому логично использовать менее затратные формы, например телевизор. Создавая небольшие видеоролики и показывая их детям с помощью телевизора можно добиться хороших результатов в усвоении материала детьми дошкольного возраста.

Одной из форм музыкальной деятельности является слушание музыки. Процесс слушания у детей происходит иначе, чем у взрослых. Дети дошкольного возраста, еще не могут усилием воли заставить себя слушать долгое незнакомое произведение. Обычно внимание ребенка составляет от одной до нескольких минут. При этом дети плохо запоминают музыку. Чтобы процесс запоминания стал эффективнее, нужно сделать его интересным, необычным, эмоционально насыщенным. В этом помогают видеоролики. В программе Windows Live Movie Maker можно создавать видеофильмы. Загрузив картинки и сопроводив их музыкальным произведением, можно получить современный интересный продукт. Сложнее всего детям (да и

взрослым тоже) дается слушание классической музыки. Именно в этом случае видеоролики помогут педагогу достичь намеченных результатов. Смена ярких картинок и одновременное прослушивание музыкального произведения дают очень хорошие результаты.

Что интересного в «Полете шмеля» Н. А. Римского – Корсакова? Ну летит и летит себе... А если вспомнить «Сказку о царе Салтане», о забавных ткачихе, поварихе и сватье бабе Бабарихе, о том как вился над нею Гвидон, превращенный в шмеля, то музыка приобретает совсем другое звучание. И уже не скучно, а интересно – что же будет дальше? Произведение «Тройка» Г. Свиридова навеивает грустные мысли о безысходности. Но если показать каким красивым, разным, необъятным и завораживающим может быть зимний пейзаж? Если показать современным детям, как жили прежде люди на Руси? Изба, русская печка, старинная посуда и утварь, пучки трав под низким потолком, горбушка ржаного хлеба со стаканом парного молока, вареная в кожуре картошка... И вот уже насыщенное музыкальное сопровождение хочется слушать и слушать!

Таким образом, любое музыкальное произведение можно сделать ярким и эмоциональным, интересным и запоминающимся. Видеоролики позволяют представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей информацией. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и ассоциативном виде в память детей. Цель такого представления развивающей и обучающей информации – формирование у малышей системы мыслеобразов. Подача материала в виде видеофильма сокращает время обучения, высвобождает ресурсы здоровья детей. Использование на занятиях видео позволяет построить учебно-воспитательный процесс на основе психологически корректных режимов функционирования внимания, памяти, мыследеятельности, гуманизации содержания обучения и педагогических взаимодействий.

В заключение хочется отметить, что в условиях детского сада возможно, необходимо и целесообразно использовать ИКТ в различных видах образовательной деятельности. В отличие от обычных технических средств обучения информационно-коммуникационные технологии позволяют не только насытить ребенка большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности. Совместная организованная деятельность педагога с детьми имеет свою специфику, она должна быть эмоциональной, яркой, с привлечением большого иллюстративного материала, с использованием звуковых и видеозаписей. Всё это может обеспечить нам компьютерная техника с её мультимедийными возможностями. Разумное использование ИКТ в ДОО значительно облегчает процесс усвоения материала детьми дошкольного возраста. Использование информационных технологий позволит сделать процесс обучения и развития ребёнка достаточно эффективным, откроет новые возможности образования не только для самого ребёнка, но и для педагога.

Список литературы:

1. Калинина Т.В. 2008. Управление ДООУ. “Новые информационные технологии в дошкольном детстве”. М.
2. Ермолаева С. «Опыт работы. Использование ИКТ в условиях ДООУ как фактор успешной реализации ФГОС», <http://www.maam.ru/detskijasad/opyt-raboty-ispolzovanie-ikt-v-uslovijah-dou-kak-faktor-uspeshnoi-realizaci-fgos.html>
3. Максимова Ф. Г. «Использование ИКТ в музыкальном воспитании дошкольников», <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/12/29/ispolzovanie-ikt-v-muzykalnom-vospitanii-doshkolnikov>

К проблеме первичной профилактики жестокого обращения с детьми в семье в условиях дошкольной образовательной организации

Попова Елена Исааковна

Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, г. Ишим

Ключевые слова:

ФГОС ДО, первичная профилактика жестокого обращения с детьми

Аннотация: в статье с позиции Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) описаны условия первичной профилактики жестокого обращения с детьми в семье.

Введение

В последнее время отмечается рост насилия и жесткого обращения по отношению к детям, особенно в семьях. Об актуальности этой проблемы говорят официальные показатели распространенности этого явления. Так, по данным российской статистики, ежегодно регистрируется более двух миллионов случаев жестокого обращения с детьми. Действующий с 1 января 2014 года ФГОС ДО направлен на обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей, взаимодействия с родителями 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, защиты детей от всех форм физического и психического насилия, формирования у детей уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье (ФГОС ДО, 2014, с. 76, 78, 83, 85). Однако, вопросы профилактики жестокого обращения с детьми в дошкольной образовательной организации (ДОО) лишь декларируются в заявлениях о содействии в их решении. В статье пойдет речь только о первичной профилактике жестокого обращения с детьми в семье, которая направлена на предупреждение возникновения факторов риска жестокого обращения, выявление и коррекцию проблем в семейных отношениях на ранней стадии, обеспечение условий для эффективного выполнения функций семьи.

Цель исследования

Цель исследования: выявление и практическое обоснование условий первичной профилактики жестокого обращения с детьми в семье в период введения ФГОС ДО. Чтобы понять, какие условия адекватны этой трудной задаче, необходимо было выявить причины жестокого обращения с детьми. Анализ литературных источников позволил нам выявить следующие причины жестокого обращения с детьми:

- разобщенность, разрушение межпоколенных связей, социальная атомизация;
- потеря событийности детской жизни;
- создание условий для подмены среды свободного живого общения «виртуальной» действительностью и др.

Изучение законодательной базы системы защиты детей от насилия, ФГОС ДО, просветительских и образовательных программ для родителей с информацией о способах ненасильственных коммуникаций и недопустимости проявления жестокого обращения с детьми, а также реинтерпретация собственного опыта послужили основанием для выявления условий первичной профилактики жестокого обращения с детьми в семье, к числу которых мы отнесли:

- формирование культуры ненасильственных, толерантных отношений в семье;
- проведение информационно-просветительской работы о недопустимости жестокого обращения с детьми, а также о его альтернативе – гармоничных отношениях в семье, их преимуществах и доступности.

Описание условий

С целью реализации первого условия в МАДОУ «Центр развития ребенка д/с № 19» г. Ишима Тюменской области было создано открытое игровое пространство, призванное стать местом семейной досуговой деятельности детей и их родителей, пространством событийности, гуманных отношений и развития межпоколенных связей. В основе организации семейной досуговой деятельности должен лежать событийный подход, предусматривающий создание для родителей и детей ситуаций с особо яркими впечатлениями, задающих эталон гуманистических ценностей и открытых отношений, выводящих участников события на приобретение нового ценного опыта (пересечение в общем эмоционально-психологическом и ценностно-смысловом пространствах, характеризующееся принятием друг друга, взаимопониманием; духовной связью, близостью, чувством МЫ) (Шустова И.Ю., 2010, с. 29). В рамках осуществления событийного подхода посредством игровых технологий и общественно-полезной практики в МАДОУ «Центр развития ребенка д/с № 19» были реализованы проекты «Путешествие в мир дворовых игр» (квест-игра), «Малые олимпийские игры», «Семейная благотворительность», цель которых – стимулировать духовную работу личности взрослого и ребенка, интегрироваться в такое свойство, которое называется миролюбием, выражающимся в способности к преодолению собственной агрессивности, способности ненасильственно разрешать конфликты, находить разумные компромиссы. При проведении информационно-просветительской работы о недопустимости жестокого обращения с детьми приоритетное внимание уделялось:

- разработке и распространению профилактических плакатов, памяток, буклетов, листовок на тему ответственного родительства;
- разработке и презентации пособия для родителей «Мир без жестокости и насилия», содержание которого дает ответы на вопросы о различных формах семейного неблагополучия, оказывающего негативное воздействие на психическое состояние и личностное развитие ребенка, рассказывает о том как, посредством каких конкретных действий построить мир в своем доме, перестроить, выправить искаженные отношения между близкими;
- подбору и показу видеороликов о недопустимости жестокого обращения с детьми («Интернет дорожке сына», «Поднимите руки не для наказания, а для защиты детей!», «Дети без обид и унижений» и др.);
- организации и проведению кинолектория «Сморим и обсуждаем» (наиболее значимые фильмы программы кинолектория – «Похороните меня за плинтусом», «Волчок», «Все умрут, а я останусь»).

Распространение такой информации осуществлялось через проведение:

- акций, направленных на противодействие жестокому обращению в семье;
- выставок под общим названием «Скажем жесткости «НЕТ» (экспонаты выставок – плакаты, фотографии и рисунки о жестоком обращении с детьми);
- мероприятий с семьями, посвященных Дню спонтанного проявления доброты (17 февраля), Международному дню защиты детей (1 июня), Всемирному дню детей (20 ноября), Всероссийскому дню семьи, любви и верности (8 июля), Международному дню семей (15 мая);
- психологических консультаций в условиях ДОО;
- On-line-консультирования через социальные сети.

Результаты

Реализация названных условий позволила получить следующие результаты:

- повысилась информированность родителей о формах жестокого обращения с детьми и действиях, направленных против детей;
- совместная подготовка к тому или другому событию сблизила детей и родителей; • каждое событие позволило родителям увидеть трудности во взаимоотношениях со своим ребенком, приобрести опыт взаимодействия с ним;
- в процессе совместного с ребенком времяпрепровождения родители научились контролировать собственное поведение, осознали значимость отказа от доминирования и насилия;
- родители овладели способом конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, выражения своих чувств без агрессии и насилия;
- снизился риск применения наказаний в семьях; • повысился уровень мотивации конструктивного взаимодействия с детьми. Важно то, что все приобретенные родителями и детьми навыки, умения, способы взаимодействия спонтанно, естественным образом стали переноситься в реальную жизнь семьи.

Выводы

Создание в ДОО пространства событийности (места особых форм взаимодействия детей и родителей), а также информационного пространства, направленного на противодействие жестокому обращению с детьми – перспективные научно-практические направления решения вопроса приобщения к ценностям ответственного родительства и ненасильственного воспитания детей; заблаговременного устранения или ослабления действия факторов, способных оказывать вредоносное воздействие на физическое и психическое развитие ребенка и непосредственного вовлечения родителей в образовательную деятельность ДОО.

Список литературы:

1. Нормативная база современного дошкольного образования: Закон об образовании, ФГОС ДО, порядок организации образовательной деятельности. 2014. М., с. 76, 78, 83, 85.
2. Шустова И.Ю. 2010. Детско-взрослая общность и ее со-бытийные характеристики // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. М., с. 29.

Физическая культура как средство гармоничного развития способностей детей

Попович Алексей Петрович

Екатеринбург, Уральский
государственный
лесотехнический университет

Ключевые слова:

Двигательная деятельность, физическая активность, формирование личности, здоровьесбережение.

Двадцать первое столетие выдвигает абсолютно новые задачи перед педагогической общественностью в воспитании современного человека. Но было бы полным заблуждением мнение о том, что освоение ребенком школьной программы, а в дальнейшем и образовательные и профессиональные стандарты ФГОС 3+, удовлетворяет требованиям государства в этой сфере. Педагоги, преподаватели прекрасно понимают, что проблема повышения качества образовательной и профессиональной подготовки кроется не только в освоении программ этого уровня. На мой взгляд, если подходить комплексно, львиная доля успеха любой государственной программы, законодательной инициативы, успешность в реализации, во многом зависят от семейного воспитания и дошкольного образования ребенка. И когда дети идут в школу, у них уже сформированы приоритеты, по дисциплинам, значимости, на основе родительских предпочтений. В этой связи интересное исследование провели в Нижнем Тагиле, о чем с нами поделилась г-жа Касаткина Г.М. На вопрос «Сколько времени в неделю занимаются активно физической культурой и спортом?» только 1.9% из опрошенных назвали необходимый двигательный баланс равный восьми часам в неделю. А на вопрос «Признаете ли вы, что физическая культура и спорт имеет большое значение для гармоничного развития вашего ребенка?» утвердительно ответили 97% родителей. При этом 42% никогда не занимаются физическими упражнениями с детьми, наверное, предполагая, что «школа» скорректирует изъяны семейного воспитания. К сожалению, далеко не всегда это удается. Именно об этом этапе жизнедеятельности человека, в период пребывания ребенка в дошкольном образовательном учреждении, мне хотелось бы поговорить и проанализировать образовательные программы учреждения для данного контингента. На мой взгляд, ребенок дошкольного возраста недостаточно, в силу ряда причин, «подвергается» воздействию средствами физической культуры и спорта. Именно в тесном контакте с активной двигательной деятельностью родители, педагоги должны влиять на творческое, гармоничное воспитание ребенка, развитие его способностей буквально в самых различных сферах науки, культуры, искусства, производственной, профессиональной деятельности. Известные педагоги, психологи Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, В.В. Богословский обращали внимание на самый сложный и решающий этап формирования творческой личности в дошкольном и младшем школьном возрасте, представляя это как сложный психологический процесс. Но нельзя не учитывать того, что сейчас мы находимся на этапе перехода к новой информационной культуре, отличительной чертой которой является глобализация, динамичность, изменчивость, отсутствие информационных фильтров и, тем не менее, педагоги должны решать задачи, поставленные перед нами в федеральном государственном образовательном стандарте – развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира, что составляет цель и основной результат образования. Но все это невозможно решить без объединенных усилий педагогов, психологов, которые настаивают на развитии творческих способностей, талантов детей. Какова же роль физической культуры в этом процессе, в каких возрастных рамках необходимо активно применять средства физической культуры, как дозировано, с каким акцентом? Считаю, необходимо уточнить, я не предлагаю и не веду речь о физической культуре и спорте как таковых. Речь идет об использовании активной, целенаправленной двигательной-координационной деятельности. Уверен, что никто из коллег не возражает, что творческие, интеллектуальные и другие стороны личности формируются в дошкольном возрасте, не говоря о факторе наследственности. Один из важнейших этапов в жизни человека происходит при формировании, развитии речевых анализаторов, что во многом определяет его дальнейшее развитие. Согласитесь, что процесс этот должен быть

целенаправленный, организованный на основе теории обучения двигательным действиям. Так называемая теория обучения, широко используемая в сфере физической культуры и спорта, безусловно, распространяется и на наших маленьких дарований. Прошу не воспринимать мои слова, как предложение начинать тренировать детей с полутора–двух лет. Но мы ведем речь о развитии способностей, таланта детей. Ни у кого не вызывает удивление, когда родители, находящемуся еще в утробе матери ребенку, читают стихи А.С. Пушкина или прослушивают часами мировую классическую музыку. Двигательная деятельность, основанная на знании дидактики, теории управления усвоением знаний, теория построения движений, физиология активности, все это будет способствовать гармоничному развитию ребенка, формированию личности. Теория в области физической культуры и спорта накопила за свою многовековую историю бесценную информацию о прямой взаимосвязи интеллектуальной деятельности и физических упражнений, но, как правило, в виде уже каких-то вспомогательных функций, в форме лечебной физической культуры, рекреации, реабилитации. Но имеющиеся достижения теории физической культуры, по моему твердому убеждению, должны быть использованы более широко, на ранней стадии жизнедеятельности ребенка, с целью развития его способностей, развития творческого начала как личности. Отдаю себе отчет, что в профессионально-образовательном отношении, требования к педагогу–воспитателю, работнику дошкольного образовательного учреждения возрастут, но не сомневаюсь и в наличии финансовой мотивации такого специалиста. Еще один аргумент хотелось привести в пользу более широкого использования достижений теоретического наследия спорта и физической культуры: педагогическая наука обрела свой статус официально в середине пятнадцатого века, а физические упражнения, тренинг, системность – использование упражнений в лечебных целях датируется четвертым, пятым веком до нашей эры, на территории Индии, Китая, Японии. Если создать облик творческой личности, к воспитанию которой стремятся педагоги и родители, сформируется следующая картина: I. Интеллектуальная сфера: - высокая познавательная активность; - точность выполнения умственных операций; - быстрота ассоциаций; - оперативная память; - устойчивое внимание; - умение учиться и настойчивость в обучении; - прогностические способности; II. Образовательная сфера: - словарный запас; - точность выражения мыслительных процессов; - интерес к явлениям природы; - поиск первопричин; - «моторная» координация; - настойчивость при неудачах в освоении материала; III. Творческая сфера: - изобретательность; - чувство юмора; - игровые роли; - способность к достижению результата. Я привел далеко не полный перечень способностей ребенка, которые необходимо развивать в самом раннем детском возрасте, и без углубленного анализа видно, что на все стороны гармоничного развития детей самое существенное влияние способна и должна оказывать физическая культура. И что самое важное – в различных формах и проявлениях с использованием средств физической культуры мы можем влиять на формирование творческой личности. Здоровье человека сегодня, невзирая на возраст, зависит от: генетических факторов на 20%, экологии на 20%, медицинского обеспечения на 10%, условий и образа жизни человека на 50%. Хотелось бы немного детализировать факторы, влияющие на здоровье человека: генетический – здоровая наследственность или плохая, наследственные заболевания, предрасположенность к ним; экологический – климатические, природные условия, экологически благоприятная среда или наоборот, зона экологического бедствия. медицинское обслуживание – медицинский скрининг, профилактика, высокий уровень обслуживания или низкий. условия и образ жизни – рациональная организация жизнедеятельности, оседлый образ жизни, адекватная двигательная активность, социальный и психологический комфорт. Хочу особо подчеркнуть, что важнейшим фактором влияния на здоровьесбережение человека являются «условия и образ жизни», подверженный и зависимый от воспитанности самого человека, то есть: целенаправленный педагогический процесс является определяющим для человека. Каково влияние активной двигательной деятельности на организм человека: - повышение тонуса центральной нервной системы; - улучшение свойств нервных процессов; - усиление деятельности сердечнососудистой и дыхательной систем; - увеличение общего объема циркуляции крови; - развитие мышечной системы; - совершенствование двигательных качеств мышц; - развитие адаптационных процессов; - нормализация обмена веществ; - профилактика гиподинамии; - улучшение функционального состояния организма; - повышение стрессоустойчивости. Ученые, работающие в сфере спорта, уже определили основные этапы диагностики детей на основе выявления показателей физических способностей. Также педагоги, воспитатели дошкольных образовательных учреждений овладели диагностикой одаренности детей. Организация диагностики одаренных детей проводится поэтапно, ступенчато, что снижает риск ошибок. И если на первом этапе отбор осуществляется посредством опросников, то на втором этапе применяются специфические тесты. В своем исследовании мы не ведем речь об одаренных детях

или спортивно-талантливом ребенке. В эпицентре нашего внимания находится молодой человек, достигший университетской скамьи, а педагоги не только вооружают его профессиональными знаниями и умениями, но и оказывают существенное влияние на формирование карьерного сознания современного человека. И это должно быть приоритетным, начиная с раннего возраста ребенка, используя активно достижения теории и методики физической культуры и спорта. В этой публикации мы предоставили краткую информацию об исследованиях, проводимых нами, разработки программ физических упражнений, активной двигательной деятельности и использования физиологии и медицины, оказывающих практическое влияние на развитие способностей ребенка, конечной целью которых является формирование карьерного сознания, что значительно повысит качество профессиональной подготовки в российских вузах.

Список литературы:

1. Ашмарин Б.А. Теория и методика физического воспитания, М.: Издательство Просвещение, 1990.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
3. Лях В.И. Координационные способности школьников, Минск: Полымя, 1989. - 160 с.
4. Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети. Системный подход к помощи детям с нарушениями развития. <http://www.litres.ru/>, Издательство «Теревинф», 2009. - 520 с.
5. Спок Бенджамин, Паркер Стивен Дж. Ребенок и уход за ним. М.: Изд-во Попурри, 2007.

Практический смысл «философии с детьми»

Ретюнских Лариса Тимофеевна,
Доктор философских наук,
профессор МГУ имени М.В.Ломоносова

retunlar@gmail.com

Философия с детьми может быть охарактеризована как эффективный педагогический инструмент развития мышления. Кому «принадлежит» философия с детьми? Философии, психологии или педагогике?

Педагогика традиционно определяется как наука о воспитании и обучении человека. Она представляет собой практическую науку, которая, как и психология исследует человека, но имеет своей целью не столько его изучение, сколько изменение. Педагогика нацелена на выработку практических механизмов воздействия на личность. Какова роль философии? Если философия в основном отвечает на вопрос «Почему?», то педагогика на вопрос «Как?». «Почему люди лгут?», - спросит философ. «Как добиться того, чтобы они не лгали?» - задумается педагог. Или: «Почему человек не совершенен?», - спросит философ; «Как улучшить человека?», - задаст себе вопрос педагог. «Философия с детьми» – представляет собой межпредметную область, где встречаются педагогика, психология и философия. Здесь целенаправленно создается педагогическая ситуация, позволяющая решать психологическую задачу – развития мышления. Но решается ли здесь философская задача? Определим ее как задачу «творчества концептов», согласно Ж.Делезу и Ф.Гваттари. Специалисты по «философии для детей» вслед за ее создателем М.Липманом приняли в качестве базового определения этой практики термин «doing philosophy» (в буквальном переводе – делание философии), чтобы противопоставить себя педагогической практике преподавания философии, под которой понимают информирование о философии и философах. Возникает закономерный вопрос – чем отличается философия с детьми от различных психологических техник развития мышления? Или это просто «маркетинговый ход» - новое название? Отнюдь, нет. «Делание философии» представляет собой практику включения детей в процесс философствования, т.е. творчества концептов. Концепт отличается от эмпирического понятия тем, что содержит в себе всеобщие смыслы (любовь, счастье, истина, красота и т.п.). Дети с легкостью интерпретируют базовые философские категории, дают удивительно яркие и неожиданные для взрослых определения. Создание концептов как раз и выводит философию с детьми за границы технологий, оставляя место не рационализируемому метафизическому переживанию, позволяющему создавать субъективный образ объективного мира, выступая не зеркалом, а демиургом.

Здесь встречаются две линии интерпретации философских практик с детьми, часто обсуждаемые на конференциях, посвященных этой теме: первая – особенности философского мышления и способность ребенка овладеть им; вторая – «дети –

философы», т.е. способность детей продуцировать философские идеи или «творить концепты». Если создание концептов остается в рамках спекулятивной традиции, то развитие навыков философского мышления – чисто практическая задача, решаемая педагогическими средствами. Специфика педагогики может быть описана с помощью аристотелевского метода разделения всего познания на науки и искусства. К наукам Аристотель, как известно, отнес теоретические дисциплины (физику, метафизику), а к искусствам – практические – этику, политику, медицину и т.п. Педагогика, без сомнения, нашла бы себе место среди искусств, поэтому, наверное, в культуре укоренились такая метафора как «искусство воспитания», наряду с «искусством врачевания» и «искусством управления». В «Лекциях о педагогике» И.Канта читаем: «Две области человеческого творчества приходится считать самыми трудными, а именно: искусство управлять и искусство воспитывать – еще и поныне люди не пришли к соглашению, как правильно делать то и другое»¹. В границах знаменитых четырех кантовских вопросов (Что я могу знать? Что я должен делать? На что я могу надеяться? Что такое человек?) сфера педагогического знания, без сомнения, в рамках вопроса: «Что я должен делать?». Кант называл вслед за Аристотелем этику практическим знанием, т.к. это знание о том, как правильно поступать. Любое общество формулирует нормы и принципы морали, составляющие основные ориентиры поведения. Задача педагогики – научить человека поступать правильно, жить по-человечески. Можно много рассуждать о том, что такое любовь, счастье, долг, справедливость и т.п., оставаясь в сфере философского (умозрительного, теоретического), но стоит нам предложить некое «правильное» решение, как достичь справедливости, счастья и т.п. мы переходим в сферу практического, в реальность действия. Здесь мы окажемся в зоне этики, политики или педагогики, в зависимости от того какую цель преследуем. Если нам нужно принять справедливое решение, мы находимся либо в сфере политики, либо в сфере этики, но если нам необходимо научить другого как принимать справедливые решения и мыслить правильно, мы оказываемся в сфере педагогики. Конечно, все эти сферы в реальной жизни тесно переплетены, однако, всеохватывающей будет именно педагогическая, ибо без нее невозможно воспроизводство культуры, реализация этического или политического. Поэтому Н.Гессен и назвал педагогику «прикладной философией», указывая на ее всеобщность. Творчество концептов в сфере философии с детьми неразрывно связано еще и с выбором, выбором себя, выбором ценностей, выбором ориентиров практической деятельности. Например, мы творим концепт «счастья» для того, чтобы использовать его как ориентир в практической жизни, следовать ему, как цели.

Таким образом, в философии с детьми спекулятивное (творчество концептов) неразрывно связано с практическим (создание педагогической ситуации, выработка инструментария, практическая нацеленность продуктов мышления - концептов). Я сознательно оставила «за кадром» дискуссию о способности или неспособности ребенка творить концепты и пользоваться инструментом абстрактного мышления, с тем, чтобы показать практический смысл не детского философствования, но самой философско-психолого-педагогической сферы, которую принято называть «философией с детьми», «философией для детей», «философией – детям».

¹ Кант. И. Лекции по педагогике. Перевод Б.М.

Кумар-кумари: больше, чем гимнастика для детей младшего возраста

Реут Дмитрий Васильевич,
Фокина Елена Владимировна

МПГУ, Москва

Ключевые слова:

дыхание, народные традиции, эксперимент, координация, янтра

Введение

Современное общество с его лавинообразно растущим потоком информации, нерешаемыми проблемами и неясным будущим порождает разрастающиеся проблемы и у своих наследников. Низкий уровень общего развития и функционального состояния организма детей, трудности взаимоотношения ребенка и других членов семьи, вызывающие поведенческие нарушения, проблемы в эмоционально-волевой сфере, проблемы адаптации к детскому саду, трудности взаимоотношения со сверстниками в группе, тревожность и агрессивность – лишь малый перечень проблем, связанных с дошкольным возрастом [1, 2]. Преодолеть или, как минимум, облегчить многие из них под силу оригинальной гимнастике кумар-кумари, сформированной на основе тибетской народной традиции.

Постановка проблемы

Целью данного исследования является влияние занятий кумар-кумари на физическое и психическое здоровье детей и их родителей. Предмет и методика исследования Кумар-кумари является уникальной методикой, предназначенной специально для гармонизации развития детей начиная с раннего возраста. Принципы детской йоги Кумар-Кумари основаны на экспериментально выявленных особенностях физиологии детского организма. Разнообразные движения - янтры - точно согласованы с дыханием, а для дыхания использованы звуки, каждый из которых соответствует разным типам вдохов или выдохов. Точная координация дыхания (звуков) и движений является основой для гармонизации различных аспектов протекающих в детском организме процессов. Более того, эти звуки гармонизируют и укрепляют растущий организм. Так как дыхание глубоко связано с жизненной энергией, дети получают большую пользу от объединения этих звуков с дыханием и постепенно, причём не только во время занятий янтра-йогой, начинают дышать более гармонично и физиологически-сообразно. Занятия тибетской йогой проходят одновременно для детей и их родителей. В те дни, когда инструктор не проводит занятий, родители занимаются с детьми дома сами. Ежедневно на это тратится полчаса. Регулярность занятий существенно повышает их эффективность. Результаты иллюстрацией результатов исследования служат интервью с родителями занимающихся указанной гимнастикой детей.

Выводы

Все родители отмечают существенные положительные сдвиги в физическом и психическом состоянии детей. Интересно, что сами родители тоже отмечают у себя положительные изменения. Улучшается взаимопонимание родителей с детьми. Это способствует укреплению института семьи.

Список литературы:

1. Алексеева Е.Е., Вискова Ю.А. Особенности социальных страхов детей дошкольного возраста и их родителей // Семья XXI века: современные исследования. Вып. 1. Сборник научных статей / Под ред. И.А.Хоменко. СПб., 2006. С. 94 – 98.

2. А.А. Горелов А.А., Коблев Я.К., Козлов И.М. и др. Физическое воспитание дошкольников. Физическая культура. Научно-методический журнал, 2002, № 4.
URL:<http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/2002n4/p50-53.htm>

Программа «МЫ ТАКИЕ РАЗНЫЕ»

Решетина Олеся Александровна

Автономная некоммерческая
организация дополнительного
образования детей "Радость
детства", г. Москва

Ключевые слова:

Детский центр Радость

Данная программа направлена на воспитание детей с отклонения в развитии г. Москвы, всесторонне развитым, эрудированным, толерантным, свободным, индивидуальным, знающим о мировых цивилизациях, социализированным к требованиям современного общества.

Научить детей пользоваться техническими средствами обучения (интерактивные доски, планшеты, мультимедийные устройства и т.д.)

Создать условия отвечающие требованиям, задачам, методам и принципам для реализации программы «МЫ ТАКИЕ РАЗНЫЕ». Определить содержание, формы, приемы, методы и способы реализации программы в образовательном процессе.

Задачи программы:

- знакомство детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии с мировыми цивилизациями, разными странами мира доступными для их восприятия средствами,
- показать детям дошкольного возраста все многообразие мира через обучение и воспитание в рамках программы «МЫ ТАКИЕ РАЗНЫЕ»
- развивать у детей способность к восприятию информации современного мира, с использованием интерактивных технологий,
- учить детей пользоваться современными технологиями,
- развивать у детей память, мышление, слуховое, зрительное и тактильное внимание и восприятие, фантазию, воображение и т.д. (первостепенное значение при этом придается формированию способности к самообразованию, что особенно важно в современную эпоху, когда полученные знания быстро устаревают и становится необходимым непрерывное обучение, в том числе и путем самостоятельного обучения),
- учить находить общие, похожие и отличительные признаки между разными странами (усвоение детьми определенного объема знаний, о самом себе, других людях, природе. Развивать способность объяснять связь между ними, а также умение применять знания в конкретных ситуациях, и умения решать проблемы с опорой на знания из разных областей),
- воспитывать в детях уважение к людям других национальностей, осуществлять принцип преемственности и толерантности в коллективе.
- развивать самостоятельную, целеустремленную, личность, умеющую высказать свое мнение и способную обосновать свое решение,
- реализовывать общечеловеческие, социально-групповые, индивидуально-личностные задачи обучения и воспитания, а также развитие культурных потребностей, гражданских, нравственных, эстетических мотиваций и интересов.

- расширять кругозор детей дошкольного возраста, знакомить с многообразием стран нашего мира,

– знакомить детей с национальными праздниками разных народов, обычаями, традициями, с их культурой, музыкальными инструментами, с национальной одеждой, учить находить на карте мира нужную страну.

Краткое содержание: Первые представления ребёнка о себе, об окружающем его мире обычно очень разрозненны и бессистемны. Задача взрослых – помочь детям разобраться и осознать многообразие мира. Мы считаем, что ценностными ориентирами в наше время является мир, где приоритетом выступают общечеловеческие ценности – жизнь и здоровье человека, свободное развитие личности, воспитание гражданственности, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье, способности к межкультурному диалогу, к установлению культуры мира. Это является актуальной проблемой на сегодня, которую мы решаем с программой «МЫ ТАКИЕ РАЗНЫЕ».

Наша программа «МЫ ТАКИЕ РАЗНЫЕ» направлена на работу педагогов с детьми дошкольного возраста, родителями, с коллегами и многими другими структурами нашего общества (типографиями, аниматорами, фотографами, операторами и т.д.)

Цель – развитие, обучение детей и знакомство их с миром. На сегодняшний день, есть семьи, которые выезжают за границу и дети знают много интересного о некоторых странах. А так же есть семьи, которые не имеют возможности выехать за границу. А посещение нашего детского сада и программа «МЫ ТАКИЕ РАЗНЫЕ» позволяют заполнить пробел в сознании и представлении мира детьми. Современные дети с новым типом сознания усваивают материал быстрее и сколько бы мы не давали им информации – они всегда готовы ее воспринимать, запоминать и воспроизводить. И почему бы не познакомить детей с целым миром?

В рамках программы «МЫ ТАКИЕ РАЗНЫЕ» осуществляется знакомство детей Москвы с миром, разными странами. У каждого триместра есть своя страна и на протяжении этого времени мы знакомим детей с праздниками разных народов, обычаями, традициями, с их культурой, музыкальными инструментами, с национальной одеждой, показываем на карте, где она находится (в будущем дети запоминают ее местоположение и показывают на карте самостоятельно). Знакомим детей с кухней разных стран, достопримечательностями, с государственным языком (слушаем песни, сказки), народными танцами (постановка национального танца с последующим выступлением на праздничном мероприятии).

И с помощью программы «МЫ ТАКИЕ РАЗНЫЕ» могут решиться многие проблемы Москвы, в том числе и проблема толерантности, так как сама Москва уже многонациональный город.

Наша программа успешно реализуется на базе наших центров с 2013 года.

Список литературы:

1. Возрастная и педагогическая психология. Учебное пособие для студентов пед. Институтов. Под ред. проф. А.В. Петровского. - М., Просвещение, 1973, с. 86
2. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников.
3. Большой толковый психологический словарь. Том 1-2/Артур Вебер.- М., 2001.
4. Диагностика умственного развития дошкольников./Под. Ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской.-М.:1998
5. Кезина Л.П. Социально-психологические основы развития образования. Дисс. канд. психол. наук. - М., 1995
6. Кларин М.В. « Инновация в мировой педагогике». - Рига, 1995, с. 102-104
7. Мухина В.С. Возрастная психология.- М,2002.
8. Особенности психического развития детей 6 – 7 летнего возраста./ Под ред.Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгер – М.,. 1988
9. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. - М.,

Просвещение, 1979, с. 160

10. Щукина Г.И. Проблема познавательных интересов в педагогике. - М., 1971

Технология решения игровых задач, как основа эффективного отбора детей для занятий спортом

Родин Андрей Викторович

ФГБОУ ВО "Смоленская государственная академия физической культуры, спорта и туризма", г. Смоленск

Ключевые слова:

дети, спорт, технология, игровые задачи, отбор

Введение. Среди отдельных звеньев педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) и детско-юношеских спортивных школах (ДЮСШ) особая роль принадлежит игровым формам, которые позволяют раскрыть индивидуальные способности ребенка, и в последующем добиться высоких результатов в спортивной деятельности.

Важное значение, в процессе отбора детей для занятий игровыми видами спорта (баскетбол, волейбол), в силу их специфики, принадлежит формированию теоретических знаний об основах игры, а также двигательных навыках и умениях технических приемов.

Необходимо отметить, что в теории и методике спортивных игр, по сей день основной формой отбора детей для занятий остаются контрольные тестирования, которые, однако, в полной мере, не обеспечивают определение способности ребенка к пониманию самой сути игры. Поэтому одной из наиболее эффективных форм обеспечивающей решение этой задачи, в последнее время, на наш взгляд, является «метод игровых задач».

Цель исследования – изучить и обосновать метод игровых задач при отборе детей для занятий спортивными играми.

Материалы и методы. Исследование проводилось в период с 2008 г. по 2015 г. на базе специализированной детско-юношеской спортивной школы олимпийского резерва №7 города Смоленска по игровым видам спорта (отделение волейбол и баскетбол). В исследовании приняли участие дети 7-8 лет спортивно-оздоровительного этапа подготовки, в количестве 32 человек, а также на базе общеобразовательных школ №20 и 33 города Смоленска.

Результаты исследования. Традиционная система отбора детей для занятий спортивными играми, как правило, в ДЮСШ и ДОУ осуществляется по трем направлениям:

- первое направление предусматривает «прямой» контакт педагога и ребенка с привлечением различных средств вербального взаимодействия (ответа на предлагаемые вопросы);
- второе направление предусматривает формирование и изложение знаний по средствам технических средств;
- третье направление предусматривает формирование знаний в форме постановки вопросов и выбора ответов на них.

Каждое направление имеет свои преимущества и недостатки:

Первое направление с одной стороны позволяет ребенку аналитически мыслить и формировать при помощи языковых форм ответ на поставленный вопрос с другой занимает продолжительное время, а иногда не дает объективного знания о предмете вопроса со стороны ребенка в силу отсутствия конкретики.

Второе направление позволяет сконцентрировать свои знания и сформулировать ответ при помощи изложения его на бумаге, с другой, ввиду скудности словарного запаса, за частую, у

ребенка не получается изложить то о чем он думает и то, что понимает.

Третье направление дает возможность более быстро провести контроль знаний, но не устанавливается объектно-субъектное взаимодействие, при которой отсутствует как прямая, так и обратная связь.

Характерно, что дети решившие заниматься спортивными играми имеют не большой объем знаний об игре, тем самым затрачивают больше времени на включение в педагогический процесс.

Решить данные противоречия в большей степени позволяет метод «игровых задач», который предполагает реализацию установки на создание таких условий, при которых в максимально доступной форме могли проявляться реальные и потенциальные знания ребенка.

Разработанная авторская методика [1, 6] игровых задач имеет существенные преимущества по сравнению, с другими формами и предусматривает воздействие педагога на воспитанника через погружение его в моделируемую проблемную ситуацию, в которой воспитанник вырабатывает эффективные значимые решения.

Необходимо отметить, что этот метод нацелен на активизацию деятельности обучающихся в повышении уровня своей теоретической базы по изучаемым вопросам и имеет свою структуру и содержание.

Сущность проводимых занятий с помощью метода игровых задач заключалось в предложении 18 схем игровых ситуаций. Задания выводились на интерактивную доску. На решение одного задания отводилась 1 минута. Решение игровой задачи выполнял каждый ребенок, фиксируя свои действия на специально разработанной карточке-схеме.

Метод «игровых задач» при отборе детей для занятий спортивными играми включает в себя три структурных блока. Так, блок «описание ситуации» предусматривает определение основополагающих предварительных к той или иной ситуации характеристик, относящихся к игре. Блок «возникновение и причина ситуации» позволяет на основе законов причинно-следственных связей найти оптимальный способ решения «ситуационной проблемы», которая составляет третий блок предлагаемой схемы.

Заключение. В целях придания «методу игровых задач» обучающее-развивающего статуса, расширяющего возможности ребенка в процессе отбора для занятий спортивными играми, разработаны основные положения программы оценки знаний на основе игровых задач, которые способствуют эффективному отбору детей:

- 1) получать более объективную оценку своих профессионально-педагогических знаний через участие в непосредственной ситуации;
- 2) расширять свой педагогический опыт на основе «пробы сил»;
- 3) активно вступать в предметный (на профессиональной основе) диалог со специалистами;
- 4) стимулировать мотивационную сферу к достижению профессиональных навыков;
- 5) расширению возможностей аналитического мышления в решении конкретной игровой ситуации.

В свою очередь, метод игровых задач должен позволить специалистам:

- 1) раскрыть ребенка на предмет выявления потенциально профессиональной пригодности;
- 2) вносить педагогическую коррекцию в процесс профессионального совершенствования ребенка;
- 3) расширить сферу приложения сил посредством их участия в непосредственной предлагаемой

ситуации;

4) устанавливать профессиональный диалог спортсмена с тренером;

5) способность активизации процесса профессионального самосовершенствования ребенка на пути к достижению основ навыками игры.

Разработанная методика отбора детей для занятий спортивными играми на основе метода игровых задач является наиболее эффективным подходом, который предполагает активное внедрение интерактивных технологий в педагогический процесс, тем самым обеспечивая понимание содержания игры.

Список литературы:

1. Германов Г.Н. Экспериментальное обоснование эффективности метода игровых задач в процессе индивидуальной технико-тактической подготовки юных баскетболистов / Г.Н. Германов, А.В. Родин, Е.А. Павлов, Д.И. Войтович // Вестник Московского городского педагогического университета. - Серия: Естественные науки. - 2014. - № 3 (15). - С. 71-79.
2. Губа В.П. Особенности отбора в баскетболе: монография / В.П. Губа, С.Г. Фомин, С.В. Чернов. – М.: Физкультура и спорт, 2006. – 160 с.
3. Губа В.П. Основы спортивной подготовки: методы оценки и прогнозирования (морфобиомеханический подход): научно-методическое пособие / В.П. Губа. - М.: Советский спорт, 2012. - 384 с.
4. Лебедь Ф. Формула игры: общая теория спортивных игр, обучение и тренировка / Ф. Лебедь. – Волгоград, 2005. – 392 с.
5. Никитушкин В.Г. Методы отбора в игровые виды спорта / В.Г. Никитушкин, В.П. Губа. – Смоленск, 1998. – 280 с.
6. Родин А.В. Эффективность метода игровых задач при тактической подготовки квалифицированных баскетболистов / А.В. Родин, Е.А. Павлов // Теория и практика физической культуры. - 2011. - №6. - С. 70.
7. Савин М.В. Особенности технико-тактической подготовки волейболистов различной квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Савин. – М., 1996. - 29 с.
8. Чуркин А.А. Основы тактической подготовки начинающих волейболистов: учебное пособие / А.А. Чуркин. - СПб.: СПбТЭИ, 1997. — 92 с.

Профессиональная индивидуальность в содержании подготовки педагога дошкольного образования

Рослякова Надежда Ивановна,
Черенкова Анна Вадимовна

Кубанский государственный
университет

Ключевые слова:

профессиональная индивидуальность педагога, рефлексивное взаимодействие педагога с детьми, коммуникативная рефлексия, рефлексивно-развивающие формы занятий

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы значения профессиональной индивидуальности в обеспечении эффективности труда педагога

В условиях гуманизации образования, когда индивидуальность человека является высшей ценностью, формирование профессиональной индивидуальности будущего педагога дошкольного образования становится одной из важнейших задач профессиональной подготовки.

Значимым фактором в процессе развития профессиональной компетентности и индивидуальности будущего педагога дошкольного образования выступает использование рефлексивного подхода в процессе обучения студентов, куда включены инновационные формы рефлексииориентированных занятий со студентами, основная цель которых – подготовка студентов к рефлексивному взаимодействию с детьми дошкольного возраста, а также развитие способностей у студентов, позволяющих рефлексировать собственный педагогический опыт.

Известно, что рефлексивное взаимодействие педагога с детьми дошкольного возраста – сложный и многокомпонентный процесс, включающий целевую (основная цель – развитие рефлексии у ребенка, сопутствующие ей – воспитательные, дидактические), содержательную (обучение детей действиям анализа и самоанализа, сравнения реального и прошлого опыта для установления наиболее желаемых взаимоотношений с другими), методическую (способы организации взаимодействия), социально-психологическую (установление психологического контакта между педагогом и ребенком, ребенком и группой на основе социально-полезной, творческой, познавательной в широком значении деятельности), результативную (развитие ребенка как субъекта деятельности и общения на основе его рефлексивных действий) составляющие. В системе данных составляющих выделяют способы педагогически целесообразного осуществления взаимодействия, одновременно развивающего рефлексивные возможности ребенка и реализующего рефлексивное мышление будущего воспитателя. Основным инструментом воздействия выступает общение, требующее рефлексивных действий, а средством его реализации применительно к дошкольному возрасту служит система развивающих игровых занятий. Для обучения студентов способам установления такого общения чрезвычайно важной является диагностика их рефлексивных возможностей в организации рефлексивно-развивающих игр для детей дошкольного возраста.

Подготовку студентов к рефлексивному взаимодействию мы организовываем на нескольких уровнях. Первый уровень – методологический. Он образует цели взаимодействия в их совокупности и его организации на профессионально-личностной основе. Они связаны с проведением игровых развивающих занятий с детьми по определенной программе (разработанной студентами под нашим руководством «Мы играем вместе»), с одной стороны, имеющих для них развивающее значение, а с другой, – мотивационно-операциональное – для студентов.

Программа развития у дошкольников коммуникативной рефлексии в процессе социально-психологического взаимодействия со взрослым представляет собой поиск ими ситуации игровой кооперации, творческого взаимодействия со сверстниками в условиях соревнования, овладения каждым ребенком нормативной моделью поведения, системой действий

самоконтроля и саморегуляции. Второй уровень – ориентационный. Он представлен двусторонними действиями педагога и ребенка, с помощью которых реализуются цели и содержание их рефлексивного взаимодействия.

В групповом анализе в рефлексивной части игрового занятия педагог демонстрирует ребенку возможности самостоятельно увидеть свою игровую ошибку, если она имела место, а также произвести анализ и коррекцию действий, вызвавших тот или иной неэффективный игровой результат. На этом уровне решаются две задачи: развивается способность детей к рефлексии, корректируются действия анализа и оценки.

Обучение студентов организации рефлексивно-развивающего взаимодействия осуществляется на специальных занятиях, отличающихся от традиционного конструирования разнообразных игр для детей.

В процесс обучения студентов на кафедре дошкольной педагогики и психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики (ФППК) КубГУ нами были внедрены два инновационных типа занятий со студентами: смыслонаправляющая категориально-модульная лекция, соответствующая методологическому уровню подготовки и осуществления рефлексивного взаимодействия с детьми, и тренинговое практическое занятие, включающее техники рефлексивного слушания, соответствующее ориентационному и развивающе-коррекционному уровню.

Смыслонаправляющая категориально-модульная лекция представляет собой рассудительно-поясняющее изложение учебного материала, организованного в виде следующих информационных блоков: блок базисных категорий, составляющий терминологический компакт, ограниченный сущностно-смысловой однозначностью; блок терминологизированных понятий с расширенным содержанием за счет коннотаций; блок бинаминальных понятий, выражающих одновременно сущность и функциональность; блок синонимичных понятий.

Содержательное наполнение выше названных блоков осуществляется на основе программного обеспечения образовательного процесса в вузе и рекомендаций Государственного образовательного стандарта. Усвоение студентами содержания образования в результате применения смыслонаправляющей категориально-модульной лекции происходит в логике: от сущностно-конкретного (единичного) значения в понятии к общему и типичному (особенному). Именно такая логика способствует развитию индуктивного мышления и на его основе рефлексивного.

По своей структуре смыслонаправляющая категориально-модульная лекция, помимо выше названных информационных блоков, содержит иерархию целей, где двумя основными из них выступают формирование педагогической компетентности на уровне индексирования и спецификации теоретического знания и развитие рефлексивного мышления, направленного на решение теоретических задач. Вторая цель является определяющей в системе других. Поэтому данный тип лекции как особая дидактическая форма реализует стратегию рефлексивного слушания. Отсюда основным методом выступает актомоделирование рефлексивного мышления студентов. Методическое построение лекции зависит от вариантов систематизации и спецификации категорий согласно информационным блокам.

Умение слушать рефлексивно (осуществлять самоконтроль понимания передаваемой информации, невербально выразить реакцию на нее, продемонстрировать конгруэнтность собственных мыслительных процессов таковым со стороны преподавания, осознавать его ожидания адекватной внешней обратной связи и проектировать свой способ ее реализации, одновременно сохраняя самососредоточенность на собственных мыслях, ощущениях, действиях, оценках, результатах, эмоциональных состояниях) закрепляется в процессе тренинговых практических занятий, включающих систему рефлексивнонаправленных техник.

Наиболее эффективными из них являются: «Пояснение», «Индивидуальное видение – осмысление», «Прояснение», «Уточнение», «Резюмирование», «Присоединение», «Рефлексивно-мысленное отражение», «Фактологизация», «Мысленное опережение», «Ожидание», «Рефлексивно-оценочные действия», «Вероятностная самооценка», «Отстранение», «»Со-действие», «Интеграция».

Кроме перечисленных видов инновационной работы со студентами проблема развития профессиональной компетентности и индивидуальности будущего педагога дошкольного образования решается через такие формы, как научные конференции и семинары, круглые столы, дискуссионные клубы, где широко обсуждаются данные направления в контексте науки и практики подготовки специалиста.

Особое внимание мы уделяем совершенствованию профессиональной индивидуальности и компетентности педагогов. Приоритетными являются следующие задачи: уделять особое внимание развитию субъектных, личностных и индивидуальных качеств у студентов, реализации их субъектной позиции в «диалогизированном» процессе профессионального обучения; разработать и активно внедрять систему учебных занятий, в процессе которых инструментом воздействия будет выступать общение, требующее рефлексивных действий для развития рефлексивных возможностей студентов; оказывать всестороннюю помощь специалистам-практикам в автономном поиске способов саморазвития профессиональной индивидуальности и компетентности.

Описанные нами подходы к обновлению содержания подготовки специалиста дошкольного образования в вузе способствуют качественно иной системе отношений между взрослыми и детьми, создают ситуацию личностного и интеллектуального саморазвития ребенка и становления профессиональной индивидуальности будущего педагога.

Список литературы:

1. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога. – СПб., 2003, Гл. 2.
2. Рослякова Н.И. Профессиональная индивидуальность как метадеятельность педагога. Монография. – Краснодар: изд-во Кубанского государственного университета. 2007. 10 п.л.
3. Слостенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Московский пед. гос. ун-т. Научные труды Московского педагогического государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки.- М.: Прометей, 2005. – с. 92 – 101.
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем.-М.: Издательская корпорация «Логос»,1999.-272с.

Психологические особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста

Рукавишникова Елена Евгеньевна

ГБОУ ВО "Ставропольский
государственный педагогический
институт", г. Ставрополь

Ключевые слова:

Межличностные отношения, мотивы выбора, игра

Аннотация: Целью статьи является изложение результатов экспериментального изучения отношений старших дошкольников со сверстниками и на их основе обоснование необходимости разработки программы по формированию и развитию коммуникативных навыков старших дошкольников.

Введение. Возрастные и индивидуальные особенности общения и взаимоотношений детей дошкольного возраста, механизмы их осуществления и изменения стали предметом изучения специалистов в области педагогической, детской и возрастной психологии. Общение дошкольников было предметом изучения А.А. Люблинской, Е.Л. Агаевой, М.М. Безруких, Е.О.Смирновой, Т.В. Гуськовой и др. Формирование личности, способной к организации межличностного взаимодействия, решению коммуникативных задач, обеспечению успешной ее адаптации в современном социокультурном пространстве, является приоритетом в работе со старшими дошкольниками.

Цель исследования. Экспериментальное изучение психологических особенностей межличностных отношений старших дошкольников, обусловленных характером взаимодействия и совместной деятельностью, развитием средств и форм общения, изменением личностных качеств.

Материалы и методы. Наблюдение. Социометрическая методика «Секрет». Методика «Критерии выбора детьми партнера для взаимодействия». Методика «Особенности общения детей в игре» (по М.А. Васильевой).

Результаты

В исследовании принимали участие дети старшей группы детского сада в количестве 20 человек. Социометрические показатели и содержание обоснований выборов выявили то, что отношения детей относительно устойчивы и опосредованы в первую очередь их совместной игровой деятельностью. Однако положение ребенка в социометрической структуре не единственный показатель его статуса в группе, хотя служит важным ориентиром, выявляющим избирательные социометрические предпочтения, существующие между детьми группы, и место каждого ребенка среди сверстников.

Определить качество общения дошкольника на этапе выбора партнера для общения позволили результаты диагностики по методике «Критерии выбора детьми партнера для взаимодействия». Первоначально мы выделили случаи, когда дети или совсем не отвечали на вопрос «С кем бы ты хотел играть, рисовать...И почему?», или давали неопределенные ответы («Потому что»; «Хочу»; «Еще не да-рил»). Реакции подобного типа наблюдались у 4% испытуемых. Ответы детей, которые не мотивировали свои выборы, по всей вероятности, можно объяснить недостаточной осознанностью отношений и особыми вербальными трудностями.

Все мотивы выборов в зависимости от содержания были разделены нами на четыре типа.

При I типе мотивов выборы обосновывались общим положительным эмоциональным отношением к сверстнику, без достаточного осознания этого отношения («Нравится – и все!») или глобальной характеристикой «хороший».

При II типе выборы обосновывались тем или иным положительным качеством сверстника.

В III типе выборы обосновывались интересом к совместной деятельности и в IV типе – дружескими отношениями. В зависимости от характера называемых качеств сверстника и формы некоторых ответов детей мы разделили все мотивы II типа на три вида, в которых выбор обосновывался

- 1) внешними качествами,
- 2) качествами, обеспечивающими успешность деятельности,
- 3) нравственными качествами.

Мотивы первого вида самые малочисленные из всех мотивов II типа. В мотивах этого вида дети чаще всего называли внешнюю привлекательность, веселость, рост, силу сверстника. Обосновывая свой выбор, они говорили: «Она красивая»; «Он веселый – смешит меня»; «Большой»; «Сильный»; «Самая нежная»; «Она маленькая». Мотивы второго вида – здесь дети, в первую очередь, выделяли качества, обеспечивающие успешность игровой деятельности («Придумывают интересные игры»; «Самая хорошая»; «Лучше всех играет в футбол»; «Самый хороший командир, когда ребята играют в войну»; «Хорошо строит крепости»; «Воспитательница хотела назначить ее своим помощником»).

Большое внимание дети уделяют навыкам и умениям, обеспечивающим успешность изобразительной, музыкальной, конструктивной деятельности («Хорошо рисует и лепит»; «Лучше всех пляшет и поет»; «Ведущая на утреннике всегда»; «Умеет строить дачу»), а также успехам на занятиях физкультуры («Быстро бегают»; «Ведущий на зарядке»). В группе четко прослеживалась такая тенденция: в связи с тем, что возрастала роль видов НОД, дети значительно чаще выделяли интеллектуальные способности сверстника («Хорошо отвечает на вопросы воспитателя»; «Про все знает»).

И наконец, нравственные мотивы. Они составили самую большую часть мотивов II типа. Нравственные мотивы были чрезвычайно многообразны, они различались по содержанию и по форме. Дети подчеркивали умение сверстника дружно играть, его готовность помочь, доброту, отсутствие агрессивности и т. д. Содержание нравственных мотивов и форма, в которой давались ответы, выявили существенные различия этого вида мотивов у старших дошкольников. Дети чаще называли нравственные качества сверстника, положительно выступающие для всех детей группы. Как правило, эти мотивы давались в обобщенной форме («Хорошо, дружно играет с ребятами»; «Всех принимает в свою игру»; «Дружит со всеми»; «Ничего ни у кого не отбирает»; «Заступается, если кого обижают»; «Что приносит, дает ребятам»; «Хороший совет дает другим детям, когда они поссорятся»; «Помогает всем»; «Не жадный, всем дает игрушки»). Рассмотрим мотивы III типа, обоснованные интересной совместной деятельностью, в которой участвуют оба ребенка («Интересно играем»; «Строим

вместе гаражи и дома»; «Он мне рассказывает страшные сказки»; «Помогаем воспитательнице»; «Я с ним смешусь»). Подавляющее количество мотивов III типа падает на игровую деятельность.

Мотивы III типа содержали ответы, показывающие, что активным началом совместной деятельности выступает не отдельный ребенок – я или он, а коллективный субъект деятельности – мы («Мы вместе играем»; «Мы с ним дежури́м вместе»). Возрастная динамика этих ответов, косвенно подтверждающая начало формирования чувства коллективизма на протяжении дошкольного возраста, очень показательна. Этот факт убедительно свидетельствует о довольно высоком уровне развития своеобразного чувства коллективизма у детей в группе.

В IV типе мотивов, обоснованных дружескими отношениями, также ярко проявилась возрастная динамика. Старшие дошкольники более подробно раскрывали в своих ответах содержание своей дружбы со сверстниками, пытались осмыслить свои дружеские отношения («Мы все вместе делаем, играем, дежури́м, никогда не ссоримся и друг другу во всем помогаем»; «Она самая хорошая подружка, самая особенная, со всеми дружит, играет, а со мной дружит больше всего»; «Света, самая большая моя подружка, мы знакомы с ней с самой первой группы, гуляем, играем, вместе ходим»; «Мы с ним дружим – он очень добрый и не ест без меня – ждет, когда я приду»). При этом большую ценность для детей представляли нравственные качества сверстника, и в первую очередь умение дружно играть в коллективе ровесников, не драться, не ссориться, уступать игрушки, делиться гостинцами.

По нашему убеждению, это качества, которые формируются у детей под влиянием жизни в детском саду и активно воспитываются педагогом. В нашем исследовании была подтверждена роль общения в создании благоприятного эмоционального климата в игровых объединениях и показано, как положительная эмоциональная окрашенность общения в игре способствует возникновению между детьми избирательных привязанностей.

Сюжетно-ролевая игра обеспечивает наибольшие возможности для приобретения дошкольниками опыта самим устанавливать взаимоотношения. На этой основе развиваются общественные формы поведения. Такой опыт является подлинной социальной практикой ребенка, его реальной жизнью в коллективе. В игре как самостоятельной, творческой деятельности детей, где они имеют возможность объединяться по своему желанию, их отношения представлены наиболее полно и свободно, а общение, включенное в игру, выступает в качестве важнейшего условия актуализации этих отношений.

Нами зафиксирован тот факт, что отношения детей в игре во многом обуславливаются наличием основанного на чувстве симпатии и избирательного предпочтения ребенка к сверстнику. При этом важным условием установления социально принятых отношений между детьми является ориентированность ребенка в игре не только на действия и операции самой игры и динамику игровых событий, но и на сверстника, сферу его потребностей и переживаний. Нашло свое подтверждение и то, что уменьшается доля от общего количества обращений к партнеру по поводу игры, зато увеличивается количество вопросов, действий по руководству партнером, предложений, направленных на организацию и развертывание совместной игры. Эти данные подтверждают возрастную тенденцию о том, что обращения ребенка к сверстнику все больше используются как средство ориентации его в сфере задач

совместной деятельности.

Анализ собственно деловых актов общения, зафиксированных в нашем исследовании, свидетельствует, что в них может выражаться как прямое руководство партнером в игре: отдача поручений, распоряжений, выражение просьб, планирующие указания, так и косвенное – предложения по организации игровой деятельности. В наблюдаемых нами играх дошкольников мы отмечаем следующие характеристики общения: - умения ребенка адресовать свои высказывания сверстнику, - привлекать его внимание к себе при обсуждении игрового замысла, распределении ролей и в ходе игры, - использовать доброжелательные формы общения, - убедительно для партнера аргументировать свои предложения, - создавать положительный эмоциональный настрой. При этом, нами было установлено, что готовность детей выполнить распоряжение, поручение сверстника, ответить на его вопрос, уступить ему была более чем в 3 раза выше в ответ на доброжелательные обращения, чем на резкие агрессивные.

Это подтверждает возрастные особенности старшего дошкольного возраста – усиление интереса к отношениям между людьми, которое в группе проявилось в увеличении доли актов общения, относящихся к сфере нравственных норм отношений в игровой ситуации. У детей в группе отмечалось большее разнообразие в использовании коммуникативных средств в игровом взаимодействии с разными партнерами для поддержания положительных отношений. При этом общение у них не только служило налаживанию делового сотрудничества, но и приобретало, по нашему убеждению, известную самостоятельную ценность, которая выражалась в установлении личностных контактов со сверстником в ходе игры.

Это способствовало созданию определенного эмоционального настроения участников совместной деятельности. При этом проявление ребенком инициативности в общении зависело от того, принимает или игнорирует ее сверстник. Сопоставляя показатели степени социального воздействия сверстников друг на друга и формы их общения, нами было установлено, что у пар детей с ярко выраженными избирательными контактами преобладают положительные формы общения.

В тех объединениях, где показатели степени социального воздействия либо сильно варьируют у обоих дошкольников, либо низки у каждого из них, хотя бы у одного из партнеров наблюдались в основном отрицательные формы общения, вплоть до конфликта. Этот вывод, по нашему убеждению, имеет существенное значение для педагогической практики, ибо показывает, как важно для согласованности поведения детей учить их положительным формам общения.

В исследовании было обнаружено, что уровень развития у детей навыков и умений, обеспечивающих успешное выполнение совместной деятельности, выступает одним из факторов, обуславливающих проявление инициативности в общении. Наблюдая за детьми в самостоятельной игровой деятельности, мы обратили внимание на значительные различия в показателях отдельных детей, особенно по таким параметрам, как длительность общения в одном игровом объединении и выраженность потребности в общении.

Результаты наблюдения подтвердили, что длительность контактирования в одном игровом объединении во многом определялась умением детей построить игру и действовать в ней

согласованно, а также характером предпочитаемых игр (являются ли они спокойными или подвижными).

Исходя из полученных данных, можно предположить, что на длительность контактирования влияет и прошлый опыт общения дошкольников, степень их авторитетности друг для друга, а также, вероятно, некоторые их типологические особенности.

Заключение и выводы. Актуальность выполненной работы определяется тем, что межличностное общение как тип социальной активности дошкольника является ведущим фактором в развитии личности детей дошкольного возраста. Психологические особенности общения старших дошкольников со сверстниками обусловлены характером взаимодействия со сверстниками, развитием средств и форм общения, изменением личностных качеств.

Анализ эмпирических результатов показал: - соотношение различных типов мотивов, в формулировках которых явно прослеживается переход от глобальных характеристик к дифференцированным, где важное место занимают нравственные качества, и особенно доброта и умение дружно и справедливо играть, от акцентировки функциональных связей – важности успешной совместной деятельности к обоснованию выборов дружескими отношениями; - межличностные отношения дошкольников выступают в структуре игровой деятельности и общения, как игровое общение регулирует деловое сотрудничество в игре и поддерживает общий эмоциональный настрой всех участников этой деятельности.

Следующим шагом в изучении проблемы межличностных отношений в дошкольном возрасте будет разработка программы по формированию и развитию коммуникативных навыков общения старших дошкольников. Предполагаем, что по своему характеру программа будет развивающей, по содержанию – психологической.

Список литературы:

1. *Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Мещерякова-Замогильная С.Ю.* 2001. Возрастная динамика отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Межличностные отношения от рождения до семи лет / Под ред. Е.О. Смирновой. Москва, Воронеж. С. 67-88.
2. *Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.* 2009. Общение со взрослыми и сверстниками // Практикум по дошкольной психологии / под ред. Г.А. Урунтаева. Москва. С. 182-205.
3. *Волков Б.С., Волкова Н.В.* 2008. Общение дошкольников со сверстниками // Психология общения в детском возрасте / Под ред. Б.С. Волкова. Санкт-Петербург. С. 190-206.

Моделирование интерактивной образовательной среды ДОО

Саввинова Саргылана Ивановна

МБДОУ Д/с №96 "Брусничка" г.
Якутск Республика Саха (Якутия)

Ключевые слова:

Интерактивная, образовательная, среда, дошкольная, организация, информатизация

В статье выделена основополагающая идея, которая заключается в том, что эффективность организации интерактивной образовательной среды ДОО обеспечивается созданием комплекса условий (нормативно-правовых, организационных, научно-методических, кадровых, предметно-содержательных, материально-технических, условий информационно-коммуникационного взаимодействия), которые способствуют оптимальному использованию средств информационно-коммуникационных технологий и становлению на этой основе новых форм взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Цель – разработать и апробировать комплексную модель интерактивной образовательной среды ДОО.

Мир меняется быстро – сменяя свои ориентиры, практически меняя интерпретацию многих понятий. Если мы раньше считали, что Среда – **система материальных объектов** деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития. То на современном этапе развития образования, среда обретает несколько иное значение, **не ограничиваясь материальными объектами**. Образовательная, развивающая среда ДОО не ограничивается стенами детского сада.

Мы часто говорим, что среда – это то, что нас окружает, но при этом говорим о предметах – домах, театрах, домах культуры, поликлиниках и т.д. Условно среда, окружающая нас, имеет множество точек соприкосновения, направленностей взаимодействия с нами.

Мы в своей работе выделили три направления, которые имеют наибольшее влияние на развитие дошкольника:

- 1) Социальная среда
- 2) Культурно-досуговая среда
- 3) Информационно-коммуникационная среда, в частности интерактивная среда.

Интерактивная среда – системный объект, который состоит из взаимосвязанных программных и технических компонентов. Назначение этой среды – создание условий и предоставление ресурсов, которые обеспечивают:

- осуществление образовательного процесса;
- организацию деятельности и управление образовательным учреждением;
- взаимодействие участников образовательного процесса.

ИКТ-среда решает следующие задачи, в соответствии с вышеперечисленными назначениями:

Таблица 1.

Способствуя осуществлению образовательного процесса	Способствуя организации деятельности и управлению образовательным учреждением	Способствуя взаимодействию участников образовательного процесса
<ul style="list-style-type: none"> • создание условий для использования в образовательном процессе имеющихся средств ИКТ; • компьютерная визуализация учебной информации и моделирование изучаемых (и/или исследуемых) объектов; • автоматизированный мониторинг и контроль качества результатов образовательного процесса; • создание условий для подготовки дидактических материалов; • обеспечение доступа участников образовательного процесса к информационным ресурсам; • подготовка и участие учащихся в дистанционных проектах, олимпиадах и конкурсах. 	<ul style="list-style-type: none"> • планирование деятельности образовательного учреждения и его структурных подразделений; • автоматизация формирования и учета контингента учащихся; • автоматизация обработки персональных данных учащихся и работников образовательного учреждения; • планирование образовательного процесса, распределение учебной нагрузки; • автоматизация процессов информационно-методического обеспечения образовательного процесса; • организация электронного документооборота; • осуществление мониторинга и контроля качества результатов образования; • анализ результатов деятельности образовательного учреждения; • обеспечение информационного обмена и документооборота с другими образовательными учреждениями и вышестоящими органами управления образованием; • создание условий для эксплуатации в образовательном учреждении программных компонентов муниципальных и региональных автоматизированных систем управления. • информационное 	

	<p>взаимодействие учащихся и учителей (с помощью электронной почты, чатов и т. д.);</p> <ul style="list-style-type: none">• обеспечение быстрой обратной связи между родителями учащихся и педагогическим персоналом образовательного учреждения;• обеспечение доступа родителей учащихся к персональным данным и данным о результатах обучения и воспитания ребенка, а также о его личных достижениях.	
--	--	--

Для решения поставленных задач в дошкольном учреждении реализуются проекты по направлениям:

- 1) Внедрение ИКТ в воспитательно-образовательный процесс. ЦОР в детском саду.
- 2) Повышение ИКТ-компетентности педагога ДОО. «Школа ИКТ».
- 3) Сайт ДОО, как эффективная форма взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса.
- 4) Виртуальный детский сад. Организация воспитательно-образовательной деятельности детей, неорганизованных дошкольным образованием, и консультации для их родителей (законных представителей) через ИНТЕРНЕТ-ресурсы, в частности через социальные сети.

Ресурсное обеспечение

Нормативно-правовое обеспечение:

1. разработка новых локальных актов, регламентирующих деятельность ДОО (приказов, положений, правил, функционалов), заключение договоров с партнерами.

Научно-методическое обеспечение:

1. функционирование творческой группы по реализации проекта в ДОО;
2. внедрение системы методических консультаций по ходу реализации проекта.

Кадровое обеспечение:

1. привлечение необходимых специалистов извне;
2. формирование творческих групп.

Материально-техническое обеспечение:

1. оснащение ДОО оргтехническими средствами, мультимедийным и интерактивным оборудованием.
2. Оснащение и переоборудование методического кабинета, организация рабочего места.
3. Организация медиатеки «Тематический демонстрационный материал», приобретение дисков-носителей, переносных жестких дисков, флеш-носителей.

Финансовое обеспечение:

1. план финансово-хозяйственной деятельности;
2. спонсорская и благотворительная помощь.

Таблица 2.

План реализации проекта

Направление деятельности.	Мероприятия, организационные действия по обеспечению данного направления деятельности		Планируемые результаты. Индикаторы эффективности	Трудности, риски	Организационные (управленческие) мероприятия, обеспечивающие результативность. Мотивация персонала.
	Детский сад	Партнеры, организации, оказывающие помощь			
Приоритетные направления деятельности администрации.					
Автоматизация управленческой деятельности.	Автоматизация планирования и организации деятельности	Консультационная помощь методиста (ДО, ИМО, ЦИТ) управления образования	Доступ к информации всех участников педагогического процесса.		Облегчение труда
	Автоматизация административно-финансовой и хозяйственной деятельности		Ведение эффективного электронного документооборота по финансовой и хозяйственной деятельности.	Низкий уровень знаний и навыков по ведению электронного документооборота	Курсы повышения квалификации для административного персонала по данной тематике
Ведение мониторинга качества образования	Компьютерный мониторинг качества образования	Консультационная помощь методиста управления образования	Осуществляется развернутый мониторинг	Низкий уровень навыков работы на компьютере	Развернутый мониторинг
Организация подготовки педагогических кадров через работу творческой группы	Создание системы обучения сотрудников начальным умениям работы на ПК (учебный план модульных блоков «школа ИКТ»)	Сотрудничество со школой, ЦИТ	Овладение педагогов элементарными навыками работы с компьютером	Затруднения в овладении навыками у педагогов	Организация постоянно действующего семинара по обучению педагогов работе на компьютере и умению использовать другие технические средства.
Электронный документооборот.	Создание банка данных для информатизации управления ОУ.		Переход ДОО на электронный документооборот. Максимальное использование всех	Выбор и эффективное использование программного продукта. Необходимость вести двойной до	Использование только электронных журналов планирования в воспитательно-образовательного процесса.

			имеющихся ресурсов.	документооборот.	
Приоритетные направления деятельности педагога ДОО.					
Создание документов средствами Microsoft Word	Консультации, отработка практических навыков.	Компьютерный класс школы, библиотека.	Создание электронного портфолио педагога	Недостаточность компьютеризированных рабочих мест	Подготовка к аттестации
Создание мультимедийных презентаций в Microsoft PowerPoint.	Создание медиатеки «Тематический демонстрационный материал». Приобретение в каждую возрастную группу интерактивного оборудования: стационарный, подвесной проектор, настенный экран, ноутбук.	Консультационная помощь учителя информатики	Демонстрация презентаций на педсоветах, родительских собраниях, МО, Использование электронных демонстрационных материалов вместо устаревших бумажных плакатов в воспитательно-образовательной деятельности.	Быстрый износ техники	Поощрение воспитателей, разрабатывающих собственные презентации. + баллы к аттестации. Использование электронных демонстрационных материалов вместо устаревших бумажных плакатов в воспитательно-образовательной деятельности.
Активный пользователь сети Интернет.	Использование интернет-модемов (в наличии в методическом кабинете 2 шт. – БИЛАЙН, МТС)	Использование компьютерного класса школы	Повышение уровня информационной культуры	Недостаточность компьютеров (точек) подключенных сети ИНТЕРНЕТ	Развитие и саморазвитие педагога, совершенствование его учебно – методической деятельности, педагогического мастерства и информационной компетентности
Приоритетные направления деятельности родителя.					
Повышение ИКТ – компетенции родителей	Получение информации о проводимых мероприятиях через сайт д/с http://dou.yaguo.ru/		Участие родителей в реализации проекта. Информированность о деятельности ДОО через сайт http://dou.yaguo.ru/	Недостаточный материальный уровень семей	Быстрый доступ к информации
Оказание посильной помощи для внедрения ИКТ	Проведение презентации для родителей о работе ДОО по проекту		Участие родителей в реализации проекта		Разработка механизмов привлечения родителей, рассматривая их как активных участников проекта инфор

Список литературы:

1. Авдеева, С.М. Российская школа на пути к информационному обществу : проект «Информатизация системы образования» / С.М. Авдеева, А.Ю. Уваров // Вопр. образования. - 2005. - № 3. - С.33-53.
2. Берг, А.И. Информация и управление / А.И. Берг, Ю.И. Черняк. М. : Экономика, 1966. - 275 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский М. : Педагогика, 1991. - 479 с.
4. Гаврилов, Н.А. Информационно-коммуникационная компетентность учителя основа информатизации образования / Н.А. Гаврилов, В.Т. Курдин, С.В. Шубин // Информатика и образование. - 2004. - № 12. - С. 139.
5. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного познания / Б.А. Глинский. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. - 248 с.
6. Горбунова, Л.Н. Освоение информационно-коммуникационных технологий педагогами в контексте ориентации на профессионально-личностное развитие / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Информатика и образование. - 2004. - № 12. - С. 139.
7. Гриншкун, В.В. Развитие интегративных подходов к созданию средств информатизации образования: дис. . д-ра пед. наук / В.В. Гриншкун. М., 2004. - 554 с.
8. Гук, О.Б. Методологические и методические условия и пути оптимизации образовательного процесса с использованием информационных и телекоммуникационных технологий. (<http://www.mhpi.ru/tutor/departments/natural/works/learningoptimization.htm>).
9. Дахин, А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и . неопределенность / А. Дахин // Нар. образование. 2002. - № 2. - С.55-60.

Особенности процесса социализации детей младшего возраста в условиях центра обучения и развития детей

Садилова Оксана Павловна,
Коновалова Галина Михайловна,
Бородина Наталия Валерьевна

ФГБОУ ВО "Сочинский
государственный университет"

Ключевые слова:

Социализация детей в условиях детского центра

Аннотация: исследование посвящено изучению актуальной проблемы развития личности детей дошкольного возраста на этапе подготовки к обучению в школе в условиях центра обучения и развития детей на базе Сочинского государственного университета. Цель исследования – изучить особенности процесса социализации детей, разработать программу психолого-педагогической поддержки детей на этапе социальной адаптации в условиях центра обучения и развития детей на базе ФГБОУ ВО «СГУ». Введение: актуальность исследования связана с текущими изменениями в практике обучения и воспитания дошкольников и младших школьников в условиях введения ФГОС. Сущность исследования: Социализация – процесс приобщения людей к достижениям человеческой цивилизации, процесс усвоения и воспроизводства людьми общественного опыта, в результате чего они становятся цивилизованными, культурными людьми – личностями, приобретая свойства, знания, способности, умения и навыки, характерные для современного человека, необходимые для нормальной, культурной жизни. В этой связи цель социализации – формирование личностных качеств ребенка и социального поведения. Социализация есть процесс присвоения, приобретения социального, т.е. процесс, результатом которого является включение социального в структуру личности. Чаще всего процесс социализации понимается как процесс адаптации или приспособления. В основе процесса социализации лежит механизм идентификации, который является необходимым условием социального развития человека, обеспечивает присвоение личностью социальных норм. В основе механизма идентификации является выбор социального типа, на который личность будет ориентироваться при овладении новыми видами деятельности, поэтому вторая группа механизмов должна представлять механизм научения. Для нормального психического развития ребенок с момента рождения должен находиться в постоянном и непрерывном взаимодействии с социальным окружением, причем это должна быть такая среда, которая может обеспечить ему нормальное развитие. Тогда возникает необходимость раскрыть особенности и специфику процесса социализации ребенка младшего возраста. Исключительно важное место в социальном развитии ребенка занимает дошкольное образование. «Конечно, дошкольник еще не способен целенаправленно воспитывать себя, но внимание к себе, постепенное осознание себя и своих возможностей будут способствовать тому, что он приучится относиться внимательно к своему физическому и психическому здоровью. Осознав себя, научится видеть других людей, понимать их чувства, переживания, поступки, мысли. И став школьником, сможет более осознанно воспринимать события, явления, факты социальной действительности» (С.А. Козлова) [2, 3, 5, 10, 13]. На первый план выдвигается задача приобщения детей дошкольного возраста к социальному миру, что означает для него «открытие путей для оптимального освоения норм общества, а главное расширение его способностей саморазвития» (Д.И. Фельдштейн) [4, 7, 8]. Следует отметить положения концепции В.В. Давыдова, Л.С. Выготского, Н.Н. Поддьякова, А.А. Усовой и др., которые отмечают, что ребенок дошкольного возраста способен усваивать и понимать систему информации о социальном мире [11]. В целом, анализ литературы свидетельствует о том, что в науке сложились предпосылки для решения проблемы обеспечения социализации: раскрыты понятия, даны характеристики агентов, факторов и институтов социализации, но не все используемые на практике образовательные программы уделяют внимание проблеме разносторонней и успешной гендерной социализации личности ребенка в условиях детских образовательных учреждений. Возможности центра обучения и развития детей на базе ФГБОУ ВО «СГУ»: Детское образовательное учреждение в процессе социализации выступает следующим после семьи значимым социальным институтом. Воспитание, обучение, развитие относят к формам

социализации личности, как управляемые и целенаправленные процессы социализации. В образовательном учреждении присутствуют профессиональные социализаторы (педагоги, студенты - будущие учителя начальных классов, социальные педагоги и психологи), характер отношений с которыми не может сравниваться с отношениями в семье. На базе ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет» создан центр развития и образования детей, который в силу своей специфики направлен на решение задач подготовки к школьному обучению, в том числе, социализации детей младшего возраста. Организация работы центра предполагает такие направления работы, как развивающие занятия с детьми, консультации для родителей, психолого-педагогическая диагностика детей, помощь в подготовке домашних заданий и др. Одним из направлений работы является проведение практических занятий студентами, реализация программ дополнительного профессионального образования, занятий по формированию творческих умений. Занятия с детьми будут осуществлять квалифицированные педагоги, кандидаты наук, практикующие учителя, а также студенты в рамках учебной практики. Организация процесса по обеспечению дошкольной подготовки детей строится по образовательным маршрутам, утвержденным Министерством образования в соответствии с действующим ФГОС. При этом в процессе работы у студентов существует возможность не только погрузиться в реальную профессиональную деятельность учителя, но и спроектировать и реализовать индивидуальные образовательные маршруты для детей по отдельным блокам (например, творчество). Следовательно, появляется возможность обеспечить развитие индивидуальных творческих способностей детей и повысить уровень их социальной, коммуникативной компетентности как основы успешной социализации личности в данный возрастной период. Планируемые результаты: Таким образом, центр образования и развития детей обладает значительным потенциалом для решения задач и организации педагогического процесса с детьми, профессиональной подготовки студентов, обеспечение преемственности социальных институтов в аспекте развития социальной адаптации детей. Задачей работы центра в аспекте социализации является формирование социально активной личности, способной к творческой деятельности, способной к самореализации, установлению контактов со сверстниками и взрослыми, развитие положительного отношения к миру, обществу, самому себе. Следует отметить, что в детском возрасте социализация предполагает социальную адаптацию к новым условиям, отношениям, новым видам деятельности ребенка, в связи с чем адаптационный период является важной составляющей дошкольной подготовки. При неблагоприятном протекании возможно нарушение процесса формирования Я-концепции, как следствие – дезадаптация детей. Другой важной составляющей процесса социализации является установление взаимосвязи с родителями, семьей. В семье приобретает первый опыт отношений между людьми, формируются привязанности, определяющие эмоциональное благополучие детей, уровень самооценки, развиваются социальные, нравственные, коммуникативные качества, складывается модель социального поведения, которая может стать устойчивой в процессе дальнейшего взросления. Вывод: Следовательно, организуя взаимодействие образовательного учреждения и семьи можно повысить уровень социальной адаптации детей. От положительного результата будет зависеть и психологическая комфортность, и готовность к обучению в школе, и эмоционально-волевая составляющая поведения ребенка в различных ситуациях. Следует отметить, что настоящее исследование продолжается, проведен только первый этап: организация работы центра; описание результатов диагностики и образовательных маршрутов будет представлено в следующих материалах.

Список литературы:

1. Авдеева Н.Н., Елагина М.Г., Мещерякова С.Ю. Формирование личности ребенка в дошкольном возрасте // Психологические основы формирования личности. - М.: ВЦНИИ «Школа и педагогика», 1986. - 861 с.
2. Бабаева Т.И. Игра и дошкольник: Развитие детей ст. дошкольного возраста в игровой деятельности. - Издательство: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2007. - 192 с.
3. Казарян С. Ф. Возрастная динамика развития полового самосознания, пути и условия его формирования у детей дошкольного возраста. Автореферат. Ереван, 1993.
4. Микляева Н.В. Социально-нравственное воспитание детей от 2 до 5 лет: Конспекты занятий. - Издательство: "Айрис-пресс", 2009. - 208 с.

5. Мухина В. С. Возрастная психология. М., 1997. – 230 с.
6. А.В. Петровский Психология. – М., 1999. – 376 с.
7. Пятница Т.В. Социализация дошкольников через игру: Пособие для педагогов дошкольного учреждения. - Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2004. – 67 с.
8. Солодянкина О.В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста: Методическое пособие. Издательство: "АРКТИ", 2006. - 88 с.
9. Луков, В.А., Лукова, Е.Е. О теории социализации Франклина Гиддинга. - //Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение» № 3. – 2014. [Электронный ресурс]: <http://www.zpu-journal.ru/>
10. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка /Под ред. Г.В. Бурменская. – М., 2006.
11. Г.И. Царегородцева Философские проблемы теории адаптации. – М., 1975. – 182 с.
12. Д.Б. Эльконин Психология игры. – М., 2003. – 467 с.
13. Якобсон С.Г. Дошкольник. Психология и педагогика возраста: Методическое пособие для воспитателей д/сада. - Издательство: "Дрофа", 2006. – 176 с.

Ключевые слова:

здоровьесберегающая деятельность, дошкольный возраст, технологии

Формирование у ребенка здорового образа жизни на основе здоровьесберегающих технологий должно стать приоритетным направлением в деятельности каждого образовательного учреждения, особенно для детей дошкольного возраста. В этой связи необходимо совершенствовать на данном этапе систему образования, активизировать деятельность детей по личному здоровьесбережению, осуществлять индивидуально-дифференцированный подход к воспитанию основ здорового образа жизни, а также к обучению и развитию ребенка в условиях ДОУ и семьи.

Здоровье - понятие комплексное и оно зависит от социально-экономического положения детей, экологической обстановки в местах их проживания, качества питания, медицинского обслуживания, профилактической работы медиков и педагогов с детьми, системы оздоровительных мероприятий.

Как известно, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) определяет здоровье «как состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только как отсутствие болезней и физических дефектов». Главной целью здоровьесберегающей образовательной деятельности педагогов является, психолого-педагогического обеспечение возможности сохранения здоровья особенно психического в период пребывания в ДОУ, приобретение у необходимых знаний, формирование умений и навыков по здоровому образу жизни, использованию полученных знаний в повседневной жизни [3].

Научить беречь свое здоровье, вести здоровый образ жизни - задача не только образовательных учреждений, но и родителей. Это может выражаться через непосредственное обучение детей элементарным приемам здорового образа жизни (профилактическим методикам - оздоровительная, пальчиковая, дыхательная гимнастика, самомассаж и др.); привитие детям элементарных навыков гигиены (мытьё рук, использование носового платка при чихании и кашле и т.д.); через здоровьеразвивающие технологии, применяемые в процессе обучения и развития с использованием физкультминуток и подвижных игр; проветривания и влажной уборки помещений; ароматерапии, витаминотерапии; функциональной музыки; чередование занятий с высокой и низкой активностью; через специально организованную двигательную активность ребенка (занятия оздоровительной физкультурой, подвижные игры); в процессе реабилитационных мероприятий (фитотерапия, ингаляция, лечебная физкультура); массовых оздоровительных мероприятий (тематические праздники здоровья, выход на природу); а также в работе с семьей, с педагогическим коллективом [1].

Очень важно в период дошкольного детства не упустить время, пока ребёнок наиболее интенсивно растёт и развивается, каждому воспитателю нужно грамотно сформулировать

основные задачи сохранения здоровья детей в образовательном процессе ДООУ:

- создать условия для укрепления и сохранения здоровья детей; сформировать представления у дошкольников о своём теле, организме; а также о том, что полезно и что вредно для растущего организма;
- обучать детей правилам безопасности при выполнении различных видов деятельности; -- понимать необходимость и роль двигательной активности.

Для достижения целей здоровьесбережения в ДООУ необходимо активно использовать основные средства обучения и воспитания: средства двигательной направленности; оздоровительные силы природы; гигиенические средства т.к их комплексное применение позволит качественно реализовать здоровьесберегающие подходы к воспитательно-образовательному процессу в ДООУ.

К средствам двигательной направленности относят двигательные действия, направленные на реализацию здоровьесберегающих подходов: движения; физические упражнения; физкультминутки; эмоциональные разрядки и «минутки покоя»; гимнастика (оздоровительная гимнастика, пальчиковая, корригирующая, дыхательная, для профилактики простудных заболеваний, для бодрости); лечебная физкультура; подвижные игры; специально организованная двигательная активность ребенка (занятия оздоровительной физкультурой, своевременное развитие основ двигательных навыков); массаж; самомассаж; психогимнастика, тренинги и др [3].

Использование оздоровительных сил природы оказывает существенное влияние на достижение целей здоровьесберегающих технологий. Проведение игр и занятий на свежем воздухе способствует активизации биологических процессов, повышают общую работоспособность организма, замедляют процесс утомления. В качестве относительно самостоятельных средств оздоровления можно выделить солнечные и воздушные ванны, водные процедуры, фитотерапию, ароматерапию, ингаляцию, витаминотерапию (витаминизацию пищевого рациона, йодирование питьевой воды, использование аминокислоты глицина дважды в год в декабре и весной с целью укрепления памяти дошкольников). Возможно привнесение в жизнь ДООУ новых элементов: фитобары, кабинет физиотерапии, оздоровительные процедуры для педагогов и детей.

К гигиеническим средствам достижения целей здоровьесберегающих технологий, содействующим укреплению здоровья и стимулирующим развитие адаптивных свойств организма, относятся: выполнение санитарно-гигиенических требований, регламентированных СанПиНами; личная и общественная гигиена (чистота тела, чистота мест занятий, воздуха и т.д.); проветривание и влажная уборка помещений; соблюдение общего режима дня, режима двигательной активности, режима питания и сна; привитие детям элементарных навыков при мытье рук, использование носового платка при чихании и кашле и т.д.; обучение детей элементарным приемам здорового образа жизни (ЗОЖ), простейшим навыкам оказания первой медицинской помощи при порезах, ссадинах, ожогах, укусах; организация порядка проведения прививок с целью предупреждения инфекций; ограничение предельного уровня физической и интеллектуальной нагрузки во избежание переутомления.

Одним из главных требований к использованию перечисленных выше средств является их системное и комплексное применение в виде занятий с использованием профилактических методик; с применением функциональной музыки; аудиосопровождение занятий, с чередованием занятий с высокой и низкой двигательной активностью; в виде реабилитационных мероприятий; через массовые оздоровительные мероприятия, спортивно-оздоровительные праздники, тематические дни здоровья; выход на природу, экскурсии, через здоровьеразвивающие технологии процесса обучения и развития в работе с семьей с целью пропаганды здорового образа жизни в системе организационно-теоретических и практических занятий в родительских лекториях, в работе с педагогическим коллективом как обучение педагогического коллектива в условиях инновационного образовательного учреждения.

Таким образом, для сохранения здоровья дошкольников в воспитательно-образовательном процессе необходима реализация принципов, форм и методов здоровьесохраняющего обучения

и воспитания.

Список литературы:

1. Алямовская В.Г. 1993. Как воспитать здорового ребенка? – М.: Просвещение.
2. Венгер А.Л. 2004. Психологическое консультирование и диагностика: Практическое руководство: Ч. 1, 2. – М.: Генезис.
3. Кудрявцев В.Т. 1998. Программа развития двигательной активности и оздоровительной работы с детьми 4 – 7 лет. – М.: РИНО.

Ключевые слова:

инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная готовность педагога

***Аннотация.** В статье представлены данные исследования, направленного на определение готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. На основе полученных данных составлены рекомендации по организации курсов повышения квалификации педагогов по инклюзивному образованию.*

Введение.

Инклюзивный подход выступает одним из целевых ориентиров реформирования системы образования. Закон «Об образовании в Российской Федерации» официально ввел понятие «инклюзивное образование» как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (ст.2 п.27) и законодательно закрепил инклюзивную практику в образовании, которая в течение последнего десятилетия активно развивалась в России. Поскольку в условиях инклюзивного воспитания и обучения от педагога требуется наличие особых компетенций, то совершенно необходимо создание новой системы подготовки и повышения квалификации педагогов.

Концепция новых стандартов профессионального педагогического образования позволяет строить такие профессиональные образовательные программы, которые наиболее полно в современных условиях могут обеспечить новые актуальные потребности инклюзивного образования. Все это расширяет и усложняет профессиональную деятельность специалистов педагогической направленности, требует от него владения новыми компетенциями, знаниями смежных отраслей педагогики, в том числе, специальной, компетентности в сфере педагогики и массового образования, социальной педагогики и психологии и т.п.

Цель исследования состояла в выявлении готовности педагогов к работе в условиях инклюзивной практики и на основе полученных данных составление рекомендаций по разработке курсов повышения квалификации для педагогов по инклюзивному образованию.

В качестве **метода** исследования была разработана анкета, позволяющая определить как личностную, так и деятельностную готовность педагогов к реализации инклюзивной практики определяющей следующие профессиональные задачи:

- Принятие философии, принципов и приоритетов инклюзивного образования.
- Знание нормативной базы.
- Участие в создании специальных условий образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее детей с ОВЗ).
- Организация совместного образования детей возрастной нормы и детей с ОВЗ.
- Разработка адаптированных образовательных программ, в том числе разработка и проектирование индивидуальных учебных планов.
- Участие в междисциплинарной команде педагогов и специалистов образовательной организации.

Результаты.

В результате исследования были выявлены следующие параметры готовности:

- Недостаточная информационная готовность педагогов для работы с детьми с ОВЗ;
- Недостаточное знание нормативных документов, связанных с профессиональной деятельностью, в том числе документов, касающихся организации образования для детей с ОВЗ;
- Наличие у половины педагогов ценностных представлений, соответствующих ценностям и принципам инклюзии;
- Понимание педагогами необходимости создания специальных образовательных условий для детей с ОВЗ собственными усилиями и усилиями администрации;
- Понимание педагогами необходимости психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ специалистами, их профессиональной помощи и поддержки педагогам и родителям;
- Понимание педагогами необходимости изменять свою профессиональную деятельность в процессе совместного обучения детей с ОВЗ и возрастной нормы и понимание необходимости обучения на курсах повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования;
- Понимание необходимости освоения педагогических технологий для работы с детьми с ОВЗ в общеобразовательном классе;
- Понимание необходимости постепенного введения инклюзивного образования в ОО.

Основной вывод, который можно сделать по результатам исследования тот, что проблемы, чаще всего связаны с отсутствием готовности у педагога к принятию условий, изменяющих его профессионализм и вследствие этого, требующих расширения сферы профессиональной и личностной компетентности за счет освоения новых знаний и навыков, групповой или индивидуальной проработки проблем, возникающих на практике в связи с включением в образовательный процесс ребенка с ОВЗ.

Выводы.

Таким образом, разработка курсов по инклюзивному образованию должна ставить следующую цель – сформировать у слушателей профессиональные компетенции в сфере инклюзивного образования, на основе современных подходов, методологии и конкретных технологий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде.

В рамках раскрытия данной цели должны быть поставлены следующие задачи:

- Сформировать у слушателей представления о философских, методологических основах и принципах инклюзивного образования;
- Дать базу знаний по нормативно-правовому обеспечению инклюзивного образования;
- Дать представления о особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы), о создании для них специальных образовательных условий, о современных моделях психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном учреждении;
- Сформировать на основе принципов дифференцированного и индивидуализированного

образования умение разрабатывать адаптированную образовательную программу;

– Обучить слушателей технологиям, техникам и приемам обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде;

– Познакомить слушателей с моделями командного подхода, междисциплинарной деятельностью специалистов сопровождения, дать базовые принципы командной деятельности, сформировать умение работать в команде.

Список литературы:

- 1.«Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду». Авторы-составители: Прочухаева М.М., Самсонова Е.В. М. «Школьная книга», 2010
- 2.Ребенок в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении. Методическое пособие. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова, М.: РУДН, 2010 -148.
- 3.Самсонова Е.В. Условия реализации инклюзивной практики в детском саду
Междисциплинарный научно-практический журнал "Синдром". №1, 2010
- 4.Организация инклюзивной практики в дошкольном образовательном учреждении. Методическое пособие. Под. ред. Т.В.Волосовец, Е.Н. Кутеповой, Е.В. Самсонова (в соавторстве). М. Мозаика-синтез., 2011г.
- 5.Самсонова Е.В., Рыскина В.Л. *Технологии инклюзивного образования: российский и зарубежный опыт.* Профессиональное образование. Столица, №10, 2013

Мотивационная готовность к школе в старшем дошкольном возрасте

Сачкова Людмила Евгеньевна,
Кулагина Ирина Юрьевна

ГБОУ "Гимназия Ломоносова"
ДОУ 1337

Ключевые слова:

готовность дошкольников к школьному обучению

Введение.

Актуальность исследования обусловлена проблемой адаптации детей с различным уровнем мотивационной готовности к обучению в школе. Воспитатели и родители стремятся подготовить ребенка к школе (научить читать, писать, считать), так как именно эти требования выдвигаются при поступлении в первый класс, и при этом мало внимания уделяют личностному развитию ребенка (его мотивации к обучению, произвольной регуляции поведения), которое у детей по своим показателям ближе к дошкольному возрасту, чем к младшему школьному. И это часто ведет к дезадаптации первоклассников. Исследование данного вопроса и изучение условий развития мотивационной готовности поможет понять данную проблему и внесет вклад в ее решение.

Практическая значимость исследования заключается в возможностях использования в дошкольных образовательных учреждениях разработанной системы занятий с детьми и родителями, способствующей повышению уровня мотивационной готовности старших дошкольников к обучению в школе.

Объект исследования - психологическая готовность детей к школьному обучению.

Предмет исследования - мотивационная готовность к обучению в школе и условия ее развития в старшем дошкольном возрасте.

Цель работы - изучение условий развития мотивационной готовности к школе в подготовительной группе детского сада.

Общая гипотеза исследования: мотивационная готовность к обучению в школе зависит от специфики деятельности воспитателя подготовительной группы (эмоционального фона занятий и специальных мотивирующих воздействий) и семейных установок по отношению к будущему обучению ребенка.

Частные гипотезы : 1. мотивационная готовность к школьному обучению повышается в той группе ДОУ, в которой воспитателем проводится целенаправленная работа по развитию мотивации; 2. мотивационная готовность к школьному обучению выше у детей, родители которых имеют позитивные установки по отношению к их будущей школьной жизни (ожидают успехов в учебе и готовы помогать ребенку в ситуациях неудачи, не имеют завышенного уровня притязаний).

Методы исследования: констатирующий и формирующий эксперимент.

Методики, направленные на определение уровня развития мотивационной готовности ребенка к школьному обучению: диагностика выявления уровня отношения дошкольника к обучению в школе "Светофор"; методика исследования мотивационной сферы детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста Н.И.Гуткиной; методика Т.А.Нежновой "Диагностика готовности ребенка к школьному обучению".

Методики, направленные на исследование детско-родительских отношений и семейной ситуации в целом: опросник для родителей (авторский вариант); кинетический рисунок семьи (проективная методика для детей).

Испытуемыми являются дети 5,5-6,5 лет, посещающие дошкольные образовательные учреждения.

Вывод работы: формирование мотивационной готовности ребенка к школе и наличие "внутренней позиции школьника", родительская заинтересованность в ребенке и поддержка со стороны педагогов и психологов - вот главные условия благополучной адаптации к обучению в школе и залог успешной учебы на протяжении всего жизненного пути человека. Именно в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах мы закладываем базу, основу, фундамент будущего успешного человека, Личности с большой буквы.

Список литературы:

Божович Л.И. 1968. //Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва

Божович Л.И. 1950. Мотивы учения у детей младшего школьного возраста // Очерки психологии детей. – Москва: Изд-во АПН РСФСР

Божович Л.И. 1948. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. Москва, Ленинград.: Изд-во АПН РСФСР

Божович Л.И. 1950. Общая характеристика детей младшего школьного возраста // Очерки психологии детей. – Москва: Изд-во АПН РСФСР

Венгер Л.А., Марциновская Т.Д., Венгер А.Л. 1994. Готов ли ваш ребенок к школе? – Москва: Знание

Выготский Л.С. 1984. Проблемы возраста. Собр.соч. в 6 тт. Т.4. Москва: Педагогика

Гринева М.С. 2011. Внутренняя позиция школьника современного первоклассника (в условиях мегаполиса): Автореф. канд. дисс. Москва

Гуткина Н.И. 2006. Методика исследования мотивационной сферы детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. № 3.

Гуткина Н.И. 2004. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. СПб.: Питер, 2004 (Серия «Учебное пособие»)

Гуткина Н.И. 2008. Сравнительный анализ развития учебной мотивации учащихся первого и второго классов в начале XXI века и в середине XX столетия // Журнал практического психолога. № 5.

Диагностическая методика «Светофор». http://www.metod-kopilka.ru/metodika_diagnostiki_uchebnoy_motivacii_svetofor-27196.htm

Изучение мотивации поведения детей и подростков. 1972. Под ред. И.Божович и Л.В.Благонадежиной. Москва, «Педагогика»

Кислицкая Л.А. 2007. Личностное развитие первоклассников, психологически готовых и не готовых к школьному обучению. Автореф. канд. дисс. Москва.

Кравцова Е.Е. 1991. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. Москва: Педагогика

Кулагина И.Ю. 2009. Младшие школьники: особенности развития.– М.: Эксмо (Серия «Растим первоклашку»).

Лубовский Д.В. 2008. Понятие «внутренняя позиция личности» в работах Л.И.Божович.//Журнал практического психолога №5.

Назаренко В.В. 2008. Развитие мотивационной сферы детей 5-7 лет.

Нежнова Т.А. 2008. «Внутренняя позиция школьника»: понятие и проблема.// Журнал практического психолога №5.

Нежнова Т.А. Методика «Диагностика готовности ребенка к школьному обучению». <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie>

Нежнова Т.А. 1981. Психологические различия в отношении к школе и учению у шести- и семилетних школьников в начале и конце первого года обучения. //Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей/ под ред. Д.Б.Элькониной, А.Л.Венгера. Москва.

Нежнова Т.А. 1988. Формирование новой внутренней позиции. //Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста/ под ред. Д.Б.Элькониной, А.Л.Венгера. Москва.

Неустроева Е.А. 2014. Особенности развития творческих способностей в условиях освоения детьми символических средств выразительной пластики (дошкольный и младший школьный возраст). Автореф. канд. дисс. Москва.

Обухова Л.Ф. 2004. Возрастная психология. 3-е изд. Москва: Педагогическое общество России.

Панфилова М.А. 2002. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – Москва: Издательство «ГНОМ и Д».

Поливанова К.Н. 2009. Шестилетки: диагностика готовности к школе – Москва: Эксмо. (Серия «Растим первоклашку»).

Сачкова Л.Е. Условия успешной адаптации детей в детском саду. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2014/02/01/usloviya-uspeshnoy-adaptatsii-detey-v-detskom-sadu>

Управление маркетингом образовательных услуг в дошкольной образовательной организации

Свалова Ольга Михайловна

МАДОУ ЦРР № 32 г.
Артемовский Свердловская
область

Ключевые слова:

модель маркетинговой службы ДОО

Целью статьи является исследование теоретических оснований организации педагогического маркетинга в деятельности учреждения и педагогические условия, необходимые для управления маркетингом образовательных услуг ДОО. Автор обобщен практический опыт по реализации проекта создания маркетинговой службы ДОО. Сегодня нет необходимости доказывать, что будущее России во многом предопределяется её системой образования.

Образованность, компетентность и профессионализм выступают ключевыми факторами общественного развития. Это всемирно признанный факт. В настоящее время можно с полной уверенностью констатировать становление рыночных отношений в сфере образовательных услуг. Поскольку на текущий момент успешность и финансовое благополучие ДОО ставится в прямую зависимость от предпочтений потребителей, их количества и возможностей, постольку необходимость применения маркетинга в качестве инструмента конкурентной борьбы становится все более и более очевидной.

Исходя из этого, можно говорить о внедрении маркетингового подхода к формированию рынка образовательных услуг. Необходимость организации педагогического маркетинга в деятельности ДОО и недостаточная теоретическая разработанность позволили сформулировать проблему исследования: какие теоретические основания организации педагогического маркетинга в деятельности учреждения и педагогические условия, необходимы для управления маркетингом образовательных услуг ДОО.

Вероятно, управление маркетингом образовательных услуг в ДОО будет эффективным и успешным при соблюдении следующих условий:

- созданию нормативно-правовой базы для оказания образовательных услуг в ДОО;
- проведения маркетингового исследования, для изучения маркетинговой среды ДОО;
- изучение конкурентной среды и формирования основных конкурентных преимуществ ДОО;
- создания маркетинговой службы ДОО. Опытной экспериментальной базой исследования являлось МАДОУ ЦРР №32. На разных этапах исследования было охвачено 200 респондентов: 90 воспитанников ДОО, 90 родителей воспитанников, 14 специалистов МАДОУ ЦРР № 32, социальные партнеры.

Программа исследования осуществлялась в три этапа в период с 2013 г. по 2015 г.

На первом этапе (2012 г.) подбирались документы и анализировалась научная литература по маркетингу образовательных услуг, формулировались исходные позиции исследования: цель, гипотеза, задачи, методология и методика эксперимента. Определялась сущность основных понятий «маркетинг», «маркетинговая деятельность ДОО».

Второй этап (2013 г.) был связан с изучением состояния управления дошкольным учреждением на современном этапе. Отбирался необходимый материал для построения модели маркетинговой службы. Проводилась экспериментальная проверка эффективности разработанной модели с привлечением экспертов из числа работников дошкольного

учреждения.

На третьем этапе (2014-2015г.) продолжалась проверка модели маркетинговой службы ДОО. Анализ и обработка полученных результатов экспериментального исследования, уточнение теоретических положений, описание и интерпретация материалов исследования.

Результатом исследовательской деятельности явилось создание маркетинговой службы в ДОО, целью которой стало совершенствование стратегии развития ДОО на перспективу, ведение активного поиска союзников в социальном окружении, завоевание авторитета среди родителей и педагогической общественности, совершенствование имиджа ДОО, повышение его рейтинга на рынке образовательных услуг. При организации маркетинговой деятельности в дошкольном образовательном учреждении мы учитывали специфику образовательных услуг ДОО, модели финансирования, поведение потребителей образовательных услуг детского сада, специфику маркетинговой среды дошкольного образовательного учреждения и конкурентную политику на рынке образовательных услуг.

Грамотное построение системы маркетинговой деятельности в дошкольном образовательном учреждении, обеспечило позитивное общественное мнение о дошкольном учреждении, в соответствии с концепцией, обеспечило увеличение и социального, и экономического эффекта деятельности, а как следствие - и спрос на наши услуги.

В ходе исследования были выявлены проблемы, существующие в ДОО при реализации Образовательной программы ДОО, над устранением которых необходимо работать:

- развитие предметно-пространственной среды ДОО;
- повышение квалификации персонала;
- организация дополнительных образовательных услуг;
- развитие информационного пространства ДОО.

Понимая, что решение перечисленных проблем является сложным и длительным процессом, мы сразу задумались о создании маркетинговой службы ДОО, поскольку прежние подходы и принципы управления, дававшие положительные результаты при традиционном режиме работы ДОО, сегодня уже не позволяют достичь желаемых результатов, нужна иная технология – технология управления по результатам. На первый план в осуществлении административной деятельности ДОО как современной организации выступили менеджмент, маркетинг и реклама. Их грамотное использование позволили добиться эффективного осуществления образовательных услуг, привлечения потребителя-родителя, роста статуса и конкурентоспособности ДОО, обеспечить деятельность в режиме развития.

Необходимость использования в практической деятельности модели маркетинговой службы ДОО стала очевидна. Цель деятельности маркетинговой службы МАДОУ ЦРР № 32: разработка стратегии развития ДОО на перспективу, поиск активных социальных партнеров в ближайшем окружении, создание имиджа ДОО среди родителей и педагогической общественности города, повышение рейтинга МАДОУ ЦРР № 32, организация дополнительных образовательных услуг, предоставляемых ДОО всем участникам образовательного процесса и социуму.

Предполагаемые результаты:

- расширение спектра дополнительных образовательных услуг оказываемых дошкольникам на 5% ежегодно;
- расширение числа детей, занятых в дополнительном образовании ДОО на 10 %;
- повышение квалификации педагогов и специалистов ДОО;
- положительная динамика результатов творческих конкурсов;

□ повышение качества подготовки детей к школе. Построение карты-схемы в результате сегментации рынка образовательных услуг г. Артемовский, позволило выбрать направление стратегических действий в процессе формирования собственной позиции, а также выявления «идеальной» для потребителей позиции.

Таким образом, карта восприятия стала эффективным инструментом стратегического маркетингового планирования. Проведя анализ преимуществ МАДОУ ЦРР № 32, мы отметили, что уникальность позиции, которая отличает наше учреждение от конкурентов, сводится к возможности оказания нами дополнительных платных образовательных услуг, за счет которых повысится качество подготовки детей к школе. В ходе реализации поставленных задач, была разработана система дополнительных платных образовательных услуг. Потенциал дополнительного образования мы использовали для построения единого образовательного пространства (педагоги, дети, родители, профессиональные сообщества), обеспечив повышение качества образовательных услуг. Созданная система в детском саду помогает дошкольникам реализовать свои способности под руководством опытных воспитателей.

При этом решаются основные задачи по выявлению способных и талантливых детей, созданию максимально благоприятных условий для разностороннего развития детей, разработке и внедрению нового содержания образования, педагогических технологий, созданию условий дошкольникам для реализации их творческих способностей. Наш детский сад – это место, где ребенок получает все необходимые знания, развивает способности, в том числе, и с помощью дополнительных образовательных услуг.

В результате проведенного исследования, теоретически разработана и частично апробирована на базе МАДОУ ЦРР № 32 модель маркетинговой службы ДОО. В связи с переменами, происходящими в российском обществе, обоснована необходимость и перспективность реализации данной модели применительно к другим образовательным учреждениям.

Список литературы:

1. Управление маркетингом: [учебник для вузов: перевод с английского] Н. Капон, В. Колчанов, Дж. Макхалберт. Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2013. 832 с.
2. И. А. Шпаченко, И. С. Складанюк. Создание и организация деятельности маркетинговой службы Вестник ТГПУ. 2011. Выпуск1 (103)

Использование международного опыта в отечественной практике дошкольного образования: взгляд педагогов

Сергеева Галина Викторовна

ГАУ ДПО ЯО "Институт развития образования", г. Ярославль

Ключевые слова:

дошкольное образование, ФГОС ДО, международный опыт

Аннотация: Целью статьи является анализ взглядов педагогов дошкольных образовательных организаций на возможности и ограничения использования идей международного опыта в практике современного отечественного дошкольного образования.

В настоящее время отмечается значительный интерес исследователей к вопросам дошкольного образования в международном контексте: разработка вариативных примерных программ дошкольного образования на основе зарубежных систем и подходов (В.К. Загвоздкин, Е.А. Хилтунен), проектирование детских садов и организация предметно-развивающей среды (Т.Г. Шмис), в том числе экспертиза игр и игрушек в разных странах (Е.А. Абдулаева, Е.О. Смирнова); проблемы качества дошкольного образования и апробации международных шкал оценки среды (Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, О.А. Шиян, Е.Г. Юдина) и другое.

Как указывает В.К. Загвоздкин «адаптация лучших образцов международного опыта является широко распространенным в мире путем развития национальных систем образования, подходящим и для нашей страны»[1, С. 22].

В рамках обозначенной темы нами были проанализированы мнения педагогов дошкольных образовательных организаций Ярославской области. Анализ проводился на основе эссе, выполненных обучающимися по дополнительной профессиональной программе «ФГОС ДО: международный опыт в разработке и реализации программ дошкольного образования» (ГАУ ДПО «Институт развития образования», г. Ярославль). Нами выделялись значимые, по мнению педагогов, международные практики предоставления образовательных услуг для детей младшего возраста (ВОДМВ), а также ограничения их использования в современной системе дошкольного образования в нашей стране.

Так, к наиболее ценным практикам и идеям большинство педагогов относят:

- *Опыт организации системы раннего вмешательства (США, Норвегия, Германия)*

Ограничения, которые наиболее часто называют педагоги: недостаточное финансирование; отсутствие нормативной базы на федеральном уровне; недостаточная квалификация педагогических кадров; низкий уровень качества услуг для детей в сельской местности; отсутствие взаимодействия между специалистами различных ведомств.

- *Предоставление детям свободы в выборе деятельности, создание условий для проявления детской активности и самостоятельности, отсутствие жёсткого регламента в течение дня, (Педагогика Реджио-Эмилия)*

Ограничения, которые наиболее часто называют педагоги: требования СанПиН; устоявшийся в каждом саду график организованной образовательной деятельности и режима дня; неготовность педагогов и родителей к предоставлению свободы детям.

- *Включение родителей в образовательный процесс в течение дня в рамках реализации разнообразных проектов (программа Step by Step, Педагогика Реджио-Эмилия)*

Ограничения, которые наиболее часто называют педагоги: пассивная роль современных

родителей; отсутствие опыта такого взаимодействия с родителями; традиционный подход к включению родителей в образовательный процесс только на утренниках, с демонстрацией достижений детей.

- Проектирование среды дошкольных образовательных организаций, позволяющих использовать открытые пространства для взаимодействия детей разного возраста (опыт Германии, Дании, Швеции):

Ограничения, которые наиболее часто называют педагоги: преимущественно типовые здания отечественных детских садов; не учитываются мнения педагогов при проектировании новых образовательных учреждений; сложность обеспечения безопасности здоровья детей при взаимодействии детей разного возраста и свободного перемещения детей в пространстве детского сада.

Проведённый первичный анализ показал, что педагоги в большинстве рассматривают как ценные, те идеи мирового опыта, которые созвучны требованиям ФГОС ДО (приоритет поддержки активности и самостоятельности детей; открытость дошкольного образования; партнёрство с родителями). При этом прослеживается следующая тенденция: с одной стороны, при выявлении ограничений педагоги ориентируются на внешние условия (требования СанПиН, традиционно сложившаяся в учреждении система), а с другой (что на наш взгляд является наиболее значимым), отмечают недостаточный уровень профессиональной компетентности самих педагогов, как фактор, который затрудняет реализацию идей международного опыта.

Список литературы:

1. Загвоздкин В.К. Опыт развития свободной игры в вальдорфских детских садах в контексте ФГОС дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – №1. – С.22–33.

Креативная образовательная среда дошкольного образования: вопросы преемственности

Сидорова Антонина Викторовна

МАОУ "Информационно-методический центр" города Тюмени

Ключевые слова:

креативная предметно-развивающая среда, образовательная среда, дошкольное образование, преемственность, деятельность, проблемы дезадаптации

Одна из задач дошкольного образования – обеспечение преемственности дошкольного и начального общего образования. Для ее разрешения необходимо тесное сотрудничество педагогов детских садов и школ, создание единого образовательного пространства, креативной образовательной предметно-развивающей среды дошкольного образования. Именно в креативной образовательной среде возможно создание условий для обеспечения преемственных связей детского сада и школы, уменьшение в дальнейшем риска дезадаптации ребёнка в начальной школе. Это возможно в силу того, что креативная образовательная среда отвечает целям дошкольного и начального общего образования: формирование у дошкольников и школьников результатов личностного развития, включающие готовность и способность к саморазвитию [2,3].

Сегодня у педагогического сообщества возникает потребность «садиться за стол переговоров», определять наиболее проблемные точки в формировании у дошкольников представлений об окружающем мире, овладении теми или иными способами деятельности в период дошкольного образования, которые составляют основу успешной адаптации в начальной школе.

Анализируя адаптационные проблемы начальной школы, мы предприняли попытку описать возможные причины возникновения этих проблем и предположить, что их можно избежать при погружении ребёнка в креативную предметно-развивающую среду дошкольного образования.

Общаясь с педагогами дошкольных образовательных организаций за круглым столом на городской педагогической площадке, учителя начальных классов выделяют ряд основных проблем, возникающих у первоклассников в обучении.

Во-первых, первоклассники не способны к взаимодействию в малых группах. Объединяя учеников в группы по 3-4 человека для совместной деятельности, учителя часто на начальном этапе обучения наблюдают споры, ссоры внутри группы, неспособность договориться, совместно наметить алгоритм выполнения задания. В условиях детского сада дошкольники более коммуникабельны. Они находятся со знакомыми сверстниками и взрослыми, товарищами, с которыми общаются и вступают в игровое взаимодействие каждый день на протяжении 8-12 часов в сутки. Придя в школу, дети оказываются в незнакомой обстановке, с незнакомыми пока ещё детьми ограниченное количество времени (как правило, уроки в первом классе длятся с 8 до 11 утра), что затрудняет установление коммуникативного контакта со сверстниками.

Во-вторых, ученики первого класса не способны быстро организовать свое рабочее место, определить необходимый набор материалов и средств образования. Урок строго регламентирован по времени, но учитель вынужден обучать детей этим навыкам. Необходимо больше времени в детском саду уделять трудовой составляющей, когда ребёнок самостоятельно готовится к деятельности, осуществляя выбор средств и материалов.

В третьих, первоклассники не имеют социального навыка по поиску информации. Они не умеют задавать вопросы, бояться неправильных ответов, не обладают читательской культурой, способностью искать ответы на вопросы в книгах, учебниках. Складывается вывод о

недостаточном включении дошкольников в деятельность, имеющую проблемно-поисковый характер.

В четвёртых, многие дети приходят в первый класс с недостаточной сформированностью элементарных математических представлений. Это может быть связано с недостаточной компетенцией воспитателей в выборе содержания предматематического образования дошкольников [4].

Во всех этих случаях необходимо включать детей в креативную предметно-развивающую среду, в условиях которой у дошкольников будут формироваться навыки социального взаимодействия с малознакомыми детьми, навыки поиска необходимой информации, выбора материалов, методов и форм осуществления собственной деятельности, выстраивания её алгоритма.

Креативная предметно-развивающая среда предполагает включение дошкольников в межвозрастное взаимодействие; в детскую экспериментальную и исследовательскую деятельности, которые формируют поисковые навыки, целеполагание, самоконтроль. Кроме того, в креативной предметно-развивающей среде присутствует обозначение дидактического компонента математического содержания. Креативная образовательная среда включает в себя креативную математику, как вид познавательной деятельности дошкольников.

При проектировании креативной предметно-развивающей среды дошкольного образования необходимо наполнить её наиболее действенными компонентами, позволяющими решать вопросы преемственности дошкольного и начального общего образования уменьшая риск дезадаптации.

Для этого на начальном этапе проектирования считаем необходимым определить основы сходства и различия образовательных сред детского сада и школы. Следуя логике исследований Е.Ю. Васильевой, которая выделила отличия образовательной среды вуза и школы [1], выделим отличительные особенности образовательной среды дошкольного образования в рамках дошкольной образовательной организации и образовательной среды школы, как последующего уровня образования.

1) формы образовательной деятельности: образовательная деятельность в детском саду осуществляется в течение всего дня, встраиваясь в режимные моменты и основываясь на игре и игровых приёмах при отсутствии классно-урочных форм, как это принято в школе;

2) опора на коллективную работу: в отличие от школ, где преобладает в большей степени самостоятельная работа, старшие дошкольники объединяются в большие или малые группы, что оказывает положительное влияние на формирование навыков социальной ориентации;

3) мобильность и насыщенность: в дошкольной образовательной организации среда более мобильна, чаще сменяется в зависимости от комплексно-тематического планирования, интересов и потребностей детей; 4) коммуникативность: в дошкольной образовательной организации образовательная среда менее коммуникативна, чем в школе. Педагоги не всегда используют возможность для общения детей из разных групп. В школе дети общаются на переменах, после уроков, на продлёнке.

5) уровень включенности родителей (законных представителей) в образовательный процесс: воспитатели имеют больше возможностей привлечь родителей к участию в образовательном процессе, организовать различные формы взаимодействия и сотрудничества с семьями; стандарт дошкольного образования допускает и даже определяет требованием привлечение родителей к организации образовательной деятельности. В школах родители не могут заменить учителей-предметников, включаются только лишь в воспитательный процесс.

Образовательная среда дошкольного образования в рамках дошкольной образовательной организации и образовательная среда школы имеют некоторые схожие особенности:

1) цели (как было описано выше): формирование у дошкольников и школьников результатов личностного развития;

2) доступность: педагоги создают условия для извлечения образовательного потенциала из любого помещения детских садов и школ, а также территории вокруг зданий; обучающиеся имеют возможность взаимодействовать со средой, изменять её.

3) дифференциация: в дошкольных образовательных организациях и школах проявляется уровневая дифференциация; при определении количества и сложности заданий учитываются индивидуальные потребности и образовательные возможности обучающихся; образовательный и учебный процессы строятся на принципе индивидуализации.

4) мотивация: у старших дошкольников и младших школьников преобладает познавательная мотивация и мотивация поощрения. Их в большей мере мотивирует сам процесс познания в ходе образовательной деятельности, а так же система поощрений за правильное выполнение игровых и учебных заданий. Позже у школьников появляются социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями с другими людьми.

Таким образом, учёт особенностей образовательной среды детского сада и школы позволит педагогам детского сада наполнить её необходимым содержанием, формами, технологиями, предметным компонентом, позволяющими решать вопросы преемственности дошкольного и начального общего образования.

Список литературы:

1. Васильева Е.Ю. Компонентный механизм проектирования образовательной среды ВУЗа// «Экология образования», 2009, №9. С 24-31.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования".
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г., № 373 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
4. Сидорова А.В. Организационно-методические условия формирования математических представлений в дошкольном образовании// Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции педагогических работников: «Вестник ТОГИРРО». Тюмень: ТОГИРРО, 2014. № 1. С. 98.

Взаимодействие дошкольных образовательных учреждений с семьей в микросоциуме

Силакова Марина Михайловна,
Захарова Лариса Михайловна,
Черкашина Виктория Викторовна

ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.
Ульянова», г.Ульяновск

Ключевые слова:

Сотрудничество, взаимодействие, содержание, ребенок, педагог

Аннотация: целью статьи является обоснование подхода в осуществлении взаимодействия семьи и детского сада, основанном на совместной деятельности участников образовательного процесса.

Современный ребенок развивается в огромном пространстве взаимодействия различных социальных институтов: семьи, детского сада, культурно-просветительных учреждений, общества сверстников и т.д. Влияние каждого из них имеет непосредственное значение на развитие мировоззрения формирующейся личности, ее ценностных ориентаций.

Необходимость тесного взаимодействия дошкольных организаций и семьи в современных условиях обусловлена гуманизацией образовательного процесса, учетом особенностей развивающейся личности, созданием интегрированной среды воспитания, образования и развития. Семья и образовательное учреждение способны обеспечивать полноту и целостность развития дошкольника.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в последнее время наметились новые, перспективные формы сотрудничества, которые предполагают подключение родителей к активному участию в педагогической жизни детского сада, однако, на наш взгляд, на первое место должно выйти определение содержания взаимодействия между родителями и детским садом.

Содержанием взаимодействия семьи и детского сада должна выступать совместная деятельность родителей, педагогов-психологов и воспитателей по проектированию индивидуального пути развития ребенка, основанного на возрастных и индивидуальных особенностях ребенка с учетом пожеланий родителей и возможностей ДОО.

Основная линия, вокруг которой выстраивается совместная деятельность – это эмоциональное развитие ребенка, которое является ведущим в психическом развитии детей данного возраста, и тесно связано с типом детско-родительских отношений. По данным проведенного нами исследования с использованием теста-опросника родительского отношения (ОРО) А.Я.Варги и В.В.Столина, методики определения уровня дифференцированности эмоциональной сферы «Домики» О.А. Ореховой и методики распознавания эмоциональных состояний «Пиктограмма» (уровень декодирования эмоций) Е.В. Никифоровой можно сделать вывод, что существуют значимые взаимозависимости между типом детско-родительских отношений и уровнем декодирования эмоций и дифференцированности эмоциональной сферы у детей.

Таким образом, детско-родительские отношения – это особая семейная подсистема, являющаяся важнейшей детерминантой психического, эмоционального развития ребенка и процесса его социализации. Не менее важны в эмоциональном развитии детей и другие типы отношений: ребенок-ребенок и ребенок-воспитатель, которые реализуются в детском саду. Каждая из заявленных систем взаимоотношений выполняет свою функцию в развитии и социализации. Главной характеристикой родительского отношения является любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности, безусловное принятие и внимание, целостное отношение к нему. Главной же характеристикой в системе отношений с ребенком в детском саду является

взаимопонимание и взаимодействие друг с другом с учетом особенностей и интересов других.

Взаимодействие между родителями и педагогами детского сада должно быть выстроено, с одной стороны, на особенностях этих разнонаправленных взаимоотношений, а, с другой стороны, на их взаимодополнении друг с другом для создания целостности в развитии ребенка. Осуществить такой подход возможно в совместной деятельности родителей и педагогов.

Этапы данной деятельности: изучение особенностей развития ребенка педагогом-психологом (включая наблюдения воспитателя), изучение особенностей воспитания в семье и пожеланий родителей, составление психолого-педагогического портрета ребенка с определением направлений дальнейшего развития, обсуждение полученных результатов с родителями и определение путей взаимодействия.

Результат совместной деятельности – обозначение цели развития ребенка и распределением сфер влияния на него между всеми участниками образовательного процесса, которые фиксируются в дневнике развития.

Список литературы:

1. *Борцова Л.А.* 2004. Педагогические условия взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей по оказанию поддержки застенчивым детям: Автореф. дис... к. психол.наук. М.
2. *Глушкова Г.В.* 2003. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей по оптимизации физкультурно-оздоровительной работы с детьми 5-7 лет: В условиях групп кратковременного пребывания: Автореф. дис....к.пед.наук. М.
3. *Данилина Т.А.* 2003. Взаимодействие дошкольных образовательных учреждений с семьей в микро- и макроструктуре: Автореф дис...к.пед.наук. М.
4. *Кощиченко И.В.* 2012. Взаимодействие педагогов и родителей в условиях группы кратковременного пребывания детей в дошкольном образовательном учреждении: Автореф. дис...к.пед.наук. М.

Обучение детей плаванию в малогабаритных бассейнах

Сабаненко Евгения Игоревна

СПДО № 1 ГБОУ СОШ № 597, г.
Москва

Ключевые слова:

плавание, здоровьесберегающие технологии, здоровый образ жизни, закаливание, коррекционное плавание

Дошкольный возраст в развитии ребенка является периодом, когда закладывается фундамент его здоровья, физического развития, а также культуры движений. Оздоровительное, лечебное и гигиеническое значение плавания в жизни человека, и особенно ребёнка, очень велико.

Для естественного развития ребёнка – дошкольника систематическая работа по обучению плаванию очень необходима и целесообразна, что доказано работами Т. И. Осокиной и В.С. Васильева.

Мало работ посвящено начальному обучению плаванию детей дошкольного возраста (Н.А. Бутович, 1965; Н.Ж. Булгакова, 1986; В.С. Васильев, 1989; Т.И. Осокина, Е.А. Тимофеева, 1991; И.М. Булаг, 1991; и др.). Более пристальный анализ показал, что лишь некоторые авторы исследовали проблему обучения плаванию детей дошкольного возраста. Тем не менее, многие авторы (В.С. Макаренко 1985; Т.И. Осокина, 1985; В.Ю. Давыдов, 1993) подчеркивают значимость таких исследований в связи с акселерацией подрастающего поколения.

Имеется информация по обучению детей в детско. - юношеских спортивных школах (В.В. Белопоцкий, 1985; Н.Н. Ларина, 1991;.. М.Н.Максимова,1996; К.С.Пигида, 1997; А.А. Михеев, 2003).

Целью статьи является поиск наиболее эффективных и адекватных современной действительности методик обучения плаванию в малогабаритных бассейнах для повышения уровня плавательной, технической и физической подготовленности детей дошкольного возраста.

Гипотеза состоит в предположении, что традиционное обучение плаванию не соответствует действительности и имеется необходимость введения в процессе обучения элементов синхронного плавания, коррекционного плавания, прикладного плавания и других методик.

Синхронное плавание – это один из уникальных видов спорта в воде, который включает в себя элементы художественной гимнастики, хореографии и плавания.

Через элементы синхронного плавания можно развивать психические процессы: внимание, память, а также раскрыть творческий потенциал у дошкольников, умение двигаться в воде красиво и синхронно помогает увидеть детям насколько они способны выразить красоту движений и очаровать зрителей.

Синхронное плавание - это детский театр на воде, с музыкальными композициями и использованием разных предметов (обручи, мячи, цветы и др.). В дошкольном возрасте у детей развивается творческий потенциал, формируется любовь к прекрасному, уважение к друг другу и творческого самовыражения.

Выявление и реализация творческого потенциала дошкольника является одним из приоритетных направлений современной педагогики. Развитие детского творчества – сложная и актуальная проблема. Современный подход к ее изучению характеризуется стремлением к поиску эффективных путей личностного становления в условиях интеграции, взаимосвязи разных видов деятельности детей, таких как плавание, музыка, физическая культура.

Методика обучения дошкольников плаванию в минимальной степени предусматривает развитие их творческой сферы. Дети используют полученные навыки в том виде, в каком они преподнесены педагогом, но впоследствии они способны придумать свои интересные элементы. В этом и есть уникальность каждого ребёнка. А вместе все дети творят прекрасную композицию – это их творчество и результат.

Особенность дошкольного периода в том, что обучение проводится в игре. Но добиться приобретения качественных плавательных навыков в игровой форме бывает сложно. Требуется многократно отрабатывать одни и те же движения.

Поэтому для решения поставленных задач мы комбинируем игровые и тренировочные задания для детей, создаем такие ситуации, в которых отработка элементов синхронного плавания является главным условием.

Используя сюжетные, игровые, соревновательные занятия, постоянно обращаем внимание дошкольников на красоту и разнообразие упражнений в воде.

Включенные элементы синхронного плавания для обучения детей

Скольжение: на груди, на спине «стрела», на боку.

Основные позиции: «фламинго», «фламинго в погружении»; -«согнув колено»; -«прогнувшись».

«Фламинго». Тело находится в положении на спине, туловище под некоторым углом к поверхности воды, голова на воде, лицо обращено вверх. Одна нога вытянута вверх перпендикулярно поверхности воды, другая согнута в коленном и тазобедренном суставах.

Голень согнутой ноги параллельна поверхности воды и прижата к внутренней стороне вертикально поднятой ноги на уровне середины. Руки выполняют поддерживающие гребки у бедер.

«Согнув колено». Одна нога вытянута, другая согнута в коленном суставе и плотно прижата большим пальцем к внутренней стороне вытянутой ноги на уровне колена. Руки расположены вдоль туловища, дыхание произвольное.

«Прогнувшись». Туловище находится в прогнутом положении. Голова, таз и ноги располагаются по дуге воображаемой окружности. Руки у туловища или за головой выполняют поддерживающие или продвигающие гребки.

Основные движения: «группировка»; -«вращение»; -«винт-вращение»; -«круг».

«Группировка». Туловище и ноги детей согнуты в тазобедренных и коленных суставах. Спина округлена, голова на поверхности воды приближена к коленям.

Голень и носки вытянуты и плотно соединены. Пятки максимально близко подходят к тазу. Руки расположены у бедер и выполняют поддерживающие гребки.

«Вращение» вперед выполняется путем равномерного вращения вокруг горизонтальной оси. Из положения на груди, переходит в положение на спине и обратно. Фиксируется количество раз.

«Винт-вращение» - выполняется медленное вращательное движение на 180°. Количество витков произвольное.

«Круг». Ребята располагаются на расстоянии вытянутых рук друг от друга. Оттолкнувшись от дна двумя ногами, сильно прижать голову к животу, как в положении «поплавок», а потом помогать руками, сделать переворот.

Кувырки, если они освоены хорошо, выполняются по 3-5 раз на задержке дыхания. Кувырки бывают вперед и назад.

Включенные элементы коррекционного плавания (для профилактики нарушений осанки и укрепления правильной осанки) для обучения детей

№ п/п	Цель упражнения	Порядок выполнения	Количество повторов
1.	развитие дыхательной мускулатуры.	И.П.- присед на мелком месте (голова находится на поверхности, или лёжа на груди держась руками за опору. Глубокий вдох через рот, полный, ускоренный выдох через рот и нос с погружением головы в воду.	8–10 раз
2.	освоение свободного лежания на воде в движении.	И.П. – присев спиной к стенке бассейна. Оттолкнувшись, скольжение на груди. Руки вытянуты вперёд, лицо вниз, ноги вместе. Следует скользить как можно дальше, удерживая плечи и таз в одной плоскости, чтобы избежать вращения.	4-6 раз
3.	с помощью этого упражнения достигается статическая работа мышц спины	И.П. – лёжа на груди, руки вперёд. Ноги работают кролем с задержкой дыхания. Упражнение можно варьировать, используя доску в руках. "Торпеда" на груди или "торпеда" с доской на груди.	4-6 раз
4.		"Торпеда" на спине, "торпеда" с доской на спине.	
5.	совершенствование работы ног брассом, укрепление мышц спины и ног средствами симметричного упражнения	И.П. – лёжа на груди. Руки вытянуты вперёд, ноги работают брассом. Корпус следует держать горизонтально, гребок ногами выполнять в ускоренном темпе. Можно использовать доску или нарукавники.	3-4 раза
6.		То же упражнение из И.П. – лёжа на спине. Колени не высовывать из воды.	
7.	коррекция искривления позвоночника, улучшение лёгочной вентиляции и кровообращения,	Из И.П. лёжа на груди выполняется брасс с удлинённой фазой скольжения.	Количество повторов по ширине бассейна
8.	развитие мышц туловища.	То же упражнение из И.П. лёжа на спине.	

9.	тренировка мышц плечевого пояса	И.П. – лёжа на груди, в ногах доска или круг. Руки работают брассом. Следует ровно лежать на поверхности, не прогибаться, ноги прямые.
10.		То же упражнение из И.П. лёжа на спине
11.	тренировка мышц плечевого пояса, увеличение экскурсии грудной клетки	И.П. – лёжа на груди, в ногах доска или круг. Руки работают кролем. Следует ровно лежать на поверхности, не прогибаться, ноги прямые. Пробовать сочетать движения с дыханием.
12.		То же упражнение выполняется из И.П. лёжа на спине.
13.	укрепление мышц брюшного пресса и ног.	И.П. – вис на выпрямленных руках спиной к бортику. Выполняется подтягивание коленей к животу или "велосипед"; работа ног кролем или брассом.

Включенные элементы прикладного плавания для обучения детей

1. Транспортировка "уставшего" одним и двумя спасателями.
2. Захваты и приемы освобождения от них.
3. Плавание с помощью одних ног брассом (кролем) на спине, руки над водой (детям лучше взять предметы в руки).
4. Плавание с помощью одних ног на боку, "верхняя" рука над водой (лучше с предметом), "нижняя" выполняет гребки.
5. Плавание избранным для транспортировки способом, удерживая в руках легкий предмет (резиновые и надувные игрушки, куклы).
6. Плавание избранным способом, транспортируя "пострадавшего" (проплываемое расстояние постепенно увеличивается).
7. Умение менять направление (вперед, назад, влево, вправо) при плавании по сигналу (свистку, хлопку) и умение переворачиваться со спины на грудь и наоборот.
8. Сбор предметов со дна (шайбы, эспандеры), во время проплывания под водой (количество предметов постепенно увеличивается).
9. Плавание с бросовым материалом (пластиковые бутылки).
10. Плавание в одежде и умение ее снимать в воде, не вставая на ноги.

К другим методикам можно отнести аквааэробику. Аквааэробика – это синтетический вид деятельности, основанный на умеренных по интенсивности движениях в воде под музыку. Идея аквааэробики впервые была описана в манускриптах Древнего Китая. В те времена при обучении восточным единоборствам китайские монахи часто заставляли своих учеников отрабатывать резкость и точность ударов в воде. Веками у представителей различных цивилизаций вода служила для занятий спортом и для активного отдыха. Хорошо известно, что древние греки и римляне использовали воду в разных целях, включая и снятия усталости, и улучшения общего самочувствия. В современном обществе, уже многие годы вода используется при физиотерапии различных заболеваний. Спортсмены решили использовать практику древних и перенесли выполнение аэробных упражнений в бассейн. Так, появилась аквааэробика, которая тут же завоевала популярность не только у профессионалов, но и у людей, далеких от спорта, ведь основной задачей аквааэробики является достижение оздоровительного эффекта у занимающихся. Интерес к аквааэробике возрастает с каждым днем, так как она подходит практически всем. Эффективность ее в разностороннем воздействии на опорно-двигательный аппарат, сердечнососудистую, дыхательную и нервную системы ребенка. Работоспособность мышц у дошкольников невелика. Они быстро утомляются при статических нагрузках. Им свойственно динамика. Находясь в воде, ребенок испытывает ощущения во многом сходные с состоянием невесомости. Поэтому упражнения ему легче выполнять в воде, чем на суше.

В то же время вода создает сопротивление и для получения необходимой нагрузки для мышц достаточно небольшого количества повторений упражнений.

Прежде всего, занятия в воде помогают расслабиться, снимают мышечное и нервное напряжение, укрепляют нервную систему. Во время занятий присутствует и своеобразный массаж, который оказывает окружающая тело вода. Благодаря ему кожа становится увлажненной, упругой и эластичной. Водный массаж не дает накапливаться в тренируемых мышцах молочной кислоты, поэтому даже после самых интенсивных тренировок вы не почувствуете болевых ощущений. И это несмотря на то, что во время занятий работают практически все группы мышц, что способствует подвижности в суставах и гармоничному развитию мускулатуры.

Аквааэробика – эффективна для детей с избыточным весом, так как выталкивающая сила воды создает для них благоприятные условия. А так же движения в воде благоприятно воздействует на уменьшение жира и рост ребенка. Занятия данным видом аэробики помогают развить гибкость, ловкость и выносливость, силу, ловкость, быстроту и координацию движений. Кроме того, занятия в воде позволяют разгрузить позвоночник и, если добавить специальные упражнения, то можно исправить осанку.

Аквааэробика является одним из самых малотравматичным видом фитнеса.

Занятия по аквааэробики приносят детям радость эмоциональный заряд. Одной из особенностей детской аквааэробики является выполнение упражнений в вертикальном и горизонтальном положении тела на мелкой и глубокой воде.

На занятиях используется спортивный инвентарь: нудлы, доски, обручи, мячи, гантели для аквааэробики.

Аквааэробика для дошкольников влияет следующим образом на детский организм: устраняет повышенную раздражительность и возбудимость; гармонично развивает мышцы ног, спины, живота, груди, рук, плечевого пояса; предупреждает сколиоз; формирует правильный «мышечный корсет»; приносит замечательный терапевтический и расслабляющий эффект; снимает стресс; формирует здоровый образ жизни и улучшает общее самочувствие.

Таким образом:

1. Разработанная методика способствует улучшению плавательной, технической и физической подготовленности.
2. Использование элементов синхронного плавания, коррекционного плавания, прикладного

плавания и других методик способствует уменьшению водобоязни дошкольников, уменьшает заболеваемость детей, повышает их эмоциональный уровень занятий по плаванию.

3. Обучение детей дошкольного возраста элементам синхронного плавания, коррекционного плавания, прикладного плавания и другим методикам служит этапом предварительной подготовки и отбора в специализированные спортивные школы.

Результаты подтверждаются проводимым проектом в структурном подразделении дошкольного отделения.

Список литературы:

1. Большаков И.А. 2005. Нетрадиционная методика обучения плаванию детей дошкольного возраста. Аркти-Москва.
2. Булгакова М.Ж. 2001. Плавание. Физкультура и спорт.
3. Велитченко. В. 2000. Как научиться плавать. Серия «Первый шаг». Терра – спорт.
4. Викулов А.Д. 2004. Плавание. Учебное пособие для вузов. Владос пресс.
5. Кантан В.В. 2001. Раннее физическое развитие ребенка. Корона принт.
6. Кардамонова Н.Н. Плавание: лечение и спорт. Феникс.
7. Литвинов А., Ивиенко Е., Федин В. 1995. Азбука плавания. Фолиант.
8. Методическое пособие по начальному обучению плаванию. Московский Комитет Образования – 2000.
9. Мрыхин Р.П. 2001. Я учусь плавать. Ростов на Дону. Феникс.
10. Мухортова Е.Ю. 2008. Обучение плаванию малышей. М. Физкультура и спорт.
11. Новиковская О.А. Сборник развивающих игр с водой и песком для дошкольников.
12. Осокина Т.И. 1985. Как научить детей плавать. М. Просвещение.
13. Осокина Т.И., Тимофеева Е.А. 1991. Обучение плаванию в детском саду. М. Просвещение.
14. Петрова Н.А., Баранов В.А. Обучение детей плаванию в раннем возрасте.
15. Пищикова Н.Г. 2009. Обучение плаванию детей дошкольного возраста. Задания, игры, праздники. М.
16. Плавание. Учебная поурочная программа для детско-юношеских спортивных школ, спецшкол, ДЮШОР и школ высшего спортивного мастерства. М. – 1983.
17. Плавание. Учебная программа для детей от 2 до 7 лет. Московский комитет образования – 1999.
18. Плавательные бассейны. Гигиенические требования к устройству, эксплуатации и качеству воды. Контроль качества. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы. Сан ПиН 2.1.2.1188 – 03.
19. Развивающие игры. Быстрее, выше, сильнее. 1998. Санкт-Петербург. Дельта.

20. Соколова М.Г. 2007. Плавание и здоровье малыша. Ростов на Дону. Феникс.

21. Эрик Профит и Патрик Лопаз. 2007. Акваэробика «120 упражнений». Ростов на Дону. Феникс.

Гуманитарная экспертиза оценки качества основной образовательной программы дошкольного образования

Солнцева Ольга Викторовна

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Ключевые слова:

гуманитарная экспертиза, качество дошкольного образования

Аннотация: целью статьи является характеристика гуманитарного подхода к экспертизе основной образовательной программы дошкольного образования. Раскрыт ряд положений, которые позволяют определить пути совершенствования ООП дошкольного образования как ведущего инструмента реализации ФГОС.

В современных условиях дошкольные образовательные организации самостоятельно проектируют образовательную программу дошкольного образования. Основная образовательная программа дошкольного образования (далее - ООП) выступает как ведущее условие, обеспечивающее качество дошкольного образования. Смысл проектирования ООП дошкольного образования заключается в определении образовательной организацией собственного пути реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования с учетом индивидуальных и возрастных особенностей воспитанников, приоритетов осуществления образовательной деятельности.

Процессы проектирования и экспертизы ООП являются относительно новыми для российской практики дошкольного образования. Как показывает анализ спроектированных дошкольными образовательными организациями программ, их можно считать в достаточной степени соответствующими параметрам качества с позиции нормативной экспертизы. При этом для существующих ООП дошкольного образования характерна общие черты – это их унифицированность и универсальность. Возможно, гуманитарная экспертиза образовательных программ может наметить пути к их вариативности. Поэтому целью исследования выступает поиск параметров качества образовательных программ с позиции гуманитарной экспертизы.

В рамках гуманитарной экспертизы представляется возможным найти смыслы проектирования образовательной программы, так как сам процесс экспертизы воспроизводит путь проектирования программы и позволяет определить путь совершенствования программы, ее дальнейшего развития. С той целью используется герменевтический метод, позволяющий осуществлять «понимающую экспертизу».

Гуманитарная экспертиза образовательной программы начинается с ответа на вопрос: ради чего создается образовательная программа? Безусловно, каждая образовательная программа направлена на реализацию целевых ориентиров Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования Российской Федерации. В тоже время понимание целевых ориентиров стандарта созвучно лучшим международным практикам. Например, Скандинавской модели дошкольного образования, где целевые ориентиры выступают как параметры, к которым скорее следует стремиться, чем достигать их в полной мере. Соответственно, на основе целевых ориентиров стандарта в ООП дошкольного образования могут быть определены ожидаемые результаты образовательной деятельности – образовательные результаты. Проектирование образовательных результатов направлено на оценку качества образовательной деятельности, построение образовательного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями воспитанников образовательной организации. В соответствии с ФГОС дошкольного образования они могут быть основанием для оценки индивидуального развития ребенка в рамках педагогической диагностики.

В традиционных образовательных программах образовательные результаты представляют

собой перечень знаний, умений и навыков ребенка. Что могут представлять образовательные результаты в современной образовательной ситуации? Ведущая позиция, задаваемая ФГОС дошкольного образования – это позиция психолого-педагогической поддержки ребенка. Поддержка призвана обеспечить индивидуальную успешность ребенка в деятельности и общении. Следовательно, в ООП дошкольного образования, ориентированной на параметры качества, образовательные результаты определяются с позиции образовательных достижений ребенка и его индивидуальной успешности.

Образовательные достижения отражают путь социализации и индивидуализации ребенка, что определяет требование к их вариативности. С позиции ФГОС дошкольного образования через образовательные достижения ребенок проявляет себя как субъект образовательных отношений. Как субъект образовательных отношений ребенок решает доступные ему задачи деятельности и общения.

Субъектно-деятельностный подход в рамках научной школы кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета (А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, М.В. Крулехт, О.В. Солнцева и др.) позволяет рассматривать эмоционально-деятельностные и деятельностно-субъектные проявления ребенка. Особо значимы эмоционально-субъектные проявления, в которых находит отражения социальная ситуация развития ребенка. К эмоционально-субъектным проявлениям относятся разнообразные эмоциональные проявления ребенка (переживание радости, удовольствия и др. от общения и деятельности в детском саду), наличие разнообразных интересов и проявления любознательности, стремление к деятельности и проявление избирательного отношения к ней. К деятельностно-субъектным проявлениям относится способность ребенка решать доступные ему задачи деятельности и общения, на основе осваиваемых знаний и умений.

Проектирование образовательных достижений можно рассматривать как стержень образовательной программы, так как они позволяют проектировать систему образовательного мониторинга и образовательную деятельность. Это определяет системный подход к оценке качества ООП дошкольного образования.

Параметры оценки качества образовательной программы могут быть представлены с позиции отражения в ней особенностей образовательной деятельности. Стандарт нацеливает на описание в программе особенностей образовательной деятельности. Фактически спроектированные дошкольными образовательными организациями программы скорее представляют унифицированный перечень знаний, умений и навыков в соответствии с пятью образовательными областями стандарта. Это не способствует комплексности реализации образовательных областей и не дает возможность представить образовательную программу как описание совместной деятельности детей и взрослых по решению образовательных задач.

Ключевым понятием для гуманитарной экспертизы является понятие «деятельность». Деятельностный подход как основа ФГОС дошкольного образования позволяет оценить описание образовательной деятельности в ООП дошкольного образования можно с позиции общей структуры деятельности, в которой традиционно выделяется ряд компонентов. В структуре образовательной деятельности – это потребность в образовательной деятельности, значимая для детей; продукт образовательной деятельности; цели и результаты образовательной деятельности, определяемые с учетом образовательных достижений детей; способы достижения результата и получения продукта образовательной деятельности (образовательные технологии). Описание образовательной деятельности целесообразно осуществлять с позиции комплексно-тематического подхода, который позволяет реализовать образовательные области не изолированно, а комплексно.

Оценить тематику образовательной деятельности возможно с позиции таких принципов, как:

- Цикличности – повторяемости тем в течение учебного года с постепенным нарастанием сложности.
- Проблемности – наличия в теме образовательной деятельности проблемы для совместного решения педагогом и детьми.
- Творческой направленности – наличия возможностей для проявления детьми творчества.
- Современности и открытости – связь темы с современностью, ориентация на мир

предметов, явлений, событий, характерных для сегодняшнего дня, а не прошедшего времени.

Гуманитарная экспертиза ООП дошкольного образования показывает, что при определённых условиях программа может выступать как модель образовательного процесса в детском саду. Сущность данной модели заключается в нормировании и планировании образовательного процесса с учетом специфики конкретной образовательной организации.

Представленные позиции намечают дальнейший путь размышлений о качестве основной образовательной программы дошкольного образования. Например, нужны ли в ООП дошкольного образования привычные сетки занятий или выбор темы образовательной деятельности и соответствующей теме образовательной технологии определяет выбор видов детской активности? Могут ли дети выбирать темы образовательной деятельности и как заложить возможности выбора в тексте программы? Могут ли культурные практики детей быть спроектированы в первой половине дня (например, сюжетно-ролевая игра, исследовательские, художественные практики)?

Таким образом процессы проектирования основной образовательной программы дошкольного образования и её гуманитарной экспертизы намечают пути реализации ФГОС дошкольного образования, определяют направления повышения профессиональной квалификации педагогов, способных к осуществлению проективной и экспертной деятельности в условиях современной образовательной ситуации.

Список литературы:

Ресурс-интернет: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования".

<http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. Дата обращения 12 января 2015 года.

Экспертиза качества дошкольного образования. Коллективная монография / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, С.А. Езоповой, В.А. Новицкой. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 228 с.

Система и методы оценки детских способностей в дошкольном и младшем школьном возрасте

Солодников Александр Вячеславович,
Губа Владимир Петрович

СмоЛГУ, г. Смоленск

Ключевые слова:

одаренность, талант, младшие школьники, способности, диагностика

Введение. Проблема изучения детской одаренности, поиска талантливых детей в различных видах деятельности как необходимое условие прогресса, основываясь на современных научно-методических системах современных исследований.

Цель исследования – оценка эффективности экспериментальных данных в проблематике одаренности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Материалы исследования. Существуют основные требования к составлению и проверке методик тестирования одаренности: стандартная, то есть установленное единообразие процедуры проведения и оценки результатов; надежность, понимаемая как устойчивость результатов при повторении опыта на одних и тех же испытуемых; валидность — пригодность для измерения именно того, на что направлена методика, эффективность ее в этом отношении. Даже при весьма квалифицированном использовании и лучшие тесты не гарантируют невозможность ошибок [5].

Установлено, что 89 % преподавателей по физическому воспитанию используют для диагностики способностей дошкольников тесты, взятые из программы по физическому воспитанию начальной школы (челночный бег, прыжки в длину с места, метание предметов на дальность и точность попадания в цель и т. п.). Причем 74 % из них делают вывод об уровне развития способностей детей на основании 2–3 тестов, а 11 % — только одного теста (что просто недопустимо!), забывая о том, что с помощью одного, даже весьма сложного, комплексного теста, включающего несколько двигательных заданий, нельзя получить точные, дифференцированные оценки уровня развития конкретных способностей. Поэтому нами предложена программа по анализу способностей детей за счет возможно большего числа двигательных тестов, отражающих конкретную двигательную способность с последующей их экспериментальной проверкой.

Достижение успехов в спортивной и творческой деятельности во многом лимитируется наследственными факторами и обеспечивается за счет эффективного определения «модели таланта», у детей и подростков [1, 6]. К лимитирующим факторам относятся генетические полиморфизмы и психофизиологические способности, которые в условиях интенсивной физической и творческой деятельности ограничивают обмен веществ и психическую активность, тем самым снижая эффективность конечного полезного результата.

Нами был проведен социологический опрос родителей и детей, занимающихся различными видами деятельности, как в условиях дополнительного школьного образования, так и на профильной основе в секциях, кружках, творческих студиях, который убедительно подтвердил, что достижения детей в большей степени связаны с успехами родителей в данной области.

Заключение. Исследование по выявлению детской одаренности показало необходимость создания универсальной, эффективной, научно обоснованной технологии диагностики детской одаренности, особенно в чувствительные периоды ее развития, с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка; а также, что немаловажно, профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов, управленцев образования, родителей для идентификации одаренных детей, развития природных возможностей детей с как можно более раннего возраста.

Список литературы:

1. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. — М. : Просвещение, 1991. — С. 43–47.
2. Губа В.П. Актуальные проблемы современной теории и методики определения раннего спортивного таланта / В. П. Губа // Теория и практика физической культуры. — 2000. — № 9. — С. 28.
3. Губа В.П. Измерения и вычисления в спортивно-педагогической практике: учебн. пособ. / В.П. Губа, М.П. Шестаков, Н.Б. Бубнов, М.П. Борисенков. — М.: Физкультура и спорт, 2006. — 220 с.
4. Губа В.П. Методы математической обработки результатов спортивно-педагогических исследований / В.П. Губа, В.В. Пресняков. — М.: Человек, 2015. — 288 с.
5. Губа В. П. Основы распознавания раннего спортивного таланта: монография / В.П. Губа. — М.: Terra-Спорт, 2003. — 224 с.
6. Губа В.П. Детская одаренность и талант: интегральная оценка, анализ диагностических методов / В.П. Губа, А.В. Солодников // Известия РАО. — 2015. — №3. — С. 71-78.
7. Николаева Е.И. Воспитать одаренного ребенка. Как? / Е.И. Николаева. — СПб.: Питер, 2013. — 176 с.
8. Панов В. С. Одаренность, диагностика, тренинг / В.С. Панов // Психологический тренинг для выявления одаренности. — М., 1997. — С. 89–91.

Современная технология эффективной социализации детей в детском саду и школе: модель взаимодействия

Струкова Любовь Михайловна,
Гришаева Наталья Петровна

АНОО Гимназия Святителя
Василия Великого

Ключевые слова:

преимущество детского сада и школы, модель взаимодействия детского сада и школы; технология социализации; методы социализации, саморегуляция поведения.

Аннотация. Целью статьи является описание проблем и способов построения преимуществности ДОО и начальной школы, а так же описание наиболее эффективной технологии социализации ребёнка в образовательном комплексе.

Современные дети живут и развиваются в разных социокультурных условиях. Чрезвычайная занятость родителей, разрыв поколений, маркетизация и технологизация детской субкультуры, изолированность ребёнка в семье и другие тенденции негативно отражаются на социализации современных детей. Нарастание негативных тенденций в подростковой и молодёжной среде (повышенная агрессивность, дефицит гуманных форм поведения, отчуждённость, изолированность и пр.) выдвигают на первый план задачу социализации детей, начиная с дошкольного детства. Эффективная социализация является одним из главных условий жизни ребёнка в обществе вообще и личностной готовности ребёнка к школе в частности и спешное продолжение обучение в школе.

В настоящее время образование детей младшего возраста испытывает дефицит в современных технологиях развития личности ребёнка. В детских садах и начальной школе отдаётся явное предпочтение обучению и когнитивному развитию ребёнка в ущерб социально-личностному развитию. Это обусловлено с одной стороны повышением требований школы к интеллектуальному развитию дошкольников, заорганизованностью педагогического процесса в дошкольных образовательных организациях, желанием родителей отдать своего ребенка в тот детский сад, где когнитивный компонент представлен в наибольшей степени.

Необходимы новые технологии эффективной социализации ребенка в образовательном комплексе, с целью эффективности социализации детей, образования коллектива единомышленников (родитель-воспитатель и воспитатель-воспитатель, родитель-учитель и учитель-учитель) и включение родителей в образовательный процесс социализации детей в дошкольном учреждении и начальной школе.

Социологические исследования дошкольной сферы показали, что дети приходят в детский сад играть и общаться со сверстниками, интересно проводить время, что особенно характерно для детей из однодетных семей. Всё остальное воспринимается ими как «досадная нагрузка», которой они стремятся избежать. Традиционно организованные занятия интересуют лишь 20% ребят. Существуют и глубинные потребности ребёнка, может быть и не осознанный им в полной мере, но сформулированные взрослыми и отраженный в Конвенции о правах ребенка:

Между тем работа дошкольных организаций в соответствии с интересами совершенно других людей строится так, что для игры и общения постоянно не хватает времени. Достаточно сказать, что в среднестатистической группе детского сада свободная игра занимает от 30 до 50 минут в день. И это в тот период детства, когда игра – ведущая деятельность ребёнка. Известно, что дети приходят в дошкольные организации в основном из однодетных семей, что не предполагает у них опыта общения в разновозрастном коллективе. Однако в детском саду группы, как правило, одновозрастные, что удобно в первую очередь для организации процесса обучения.

Что же касается работников дошкольных организаций, то они в основном, отвечая на запросы родителей, организуют «инновационные» детские сады, которые идут по пути усложнения

образовательных программ, зачастую игнорируя потребности ребёнка.

Новой задачей в преемственности ДОО и начальной школы становится организация дружественного социума на территории детского сада и школы для развития социальных навыков у ребенка. Вся жизнь ребенка в ДОО и начальной школе должна быть направлена на развитие личности малыша и его взаимодействия с детьми и взрослыми.

Для этого необходимо **полностью изменить технологию образовательного процесса**, где главная задача в любом виде деятельности – предоставление ребенку условий для социального развития.

Исходя из проблем социальной жизни в любом населенном пункте, современных проблем детского-родительских отношений и миссии образовательной организации, были сформулированы следующие **задачи социального развития детей в условиях преемственности ДОО и начальной школы:**

- освоение норм и правил общения детей со взрослыми и друг другом. Развитие коммуникативных навыков жизни в коллективе;
- развитие умения коллективно трудиться и получать от этого удовольствие;
- освоение детьми на начальном уровне социальных ролей: я – член коллектива, я - член семьи, я – мальчик или девочка; я –житель того города, где находится образовательная организация), я – житель России, я – житель Земли, я – часть Мироздания, через сущностное проживание и самоопределение в этих ролях.
- развитие способности к принятию собственных решений – на основе уверенности в себе, осознанности нравственного выбора и приобретенного социального опыта, развитых навыков саморегуляции поведения.

Базой, фундаментом развития социальных навыков у ребёнка служит развитие у него саморегуляции поведения.

Развитие саморегуляции – одна из центральных линий развития детей. Разнообразие видов деятельности, которые осваивает дошкольник, объединяет одно – в них формируется важнейшее личностное новообразование этого возраста – произвольная регуляция поведения и деятельности, способность к самоконтролю.

Таким образом, **механизмами развития саморегуляции поведения детей в образовательной организации является:**

- создание развивающей трансформируемой среды как предметной, так и среды «Развивающего общения»;
- трансляция всеми участниками образовательного процесса в образовательной организации значимых образцов социального поведения;
- регулярное проведение специально организованных мероприятий для развития саморегуляции поведения детей;
- создание эффективной технологии включения родителей в совместную с детьми социальную значимую деятельность;
- разработка технологии создания коллектива единомышленников для овладения новыми методами саморегуляции поведения детей и взрослых в образовательной организации.

Возникает вопрос, как создавать такие ситуации и формы активности, при которых развитие саморегуляции, фундамента социализации, протекало бы в максимально адекватных для ребенка условиях? Каким образом решить проблемы социализации в традиционной, обычной образовательной организации, не прибегая к перестройке всей её жизнедеятельности, к тотальному переучиванию его педагогов, пересмотру всего содержания программы?

Результаты, которых достигли в ходе реализации технологии эффективной социализации Н.П. Гришаевой в детских садах г. Москвы и в регионах это:

- приобретение детьми наибольшей самостоятельности и ответственности за свои поступки и поведение в целом;
- активизация дружеских отношений между детьми различного возраста, пола, уважительное отношение к окружающим;
- проявление детьми инициативы по оказанию помощи и знаков внимания окружающим людям;
- овладение навыками адекватно выражать свое отношение к окружающему, самостоятельно находить для этого различные коммуникативно-речевые средства;
- повышение социальной активности детей в общественной жизни города; ориентировка в социальном пространстве города;
- овладение детьми навыками конструктивного решения спорных вопросов и конфликтных ситуаций;
- тенденция к сокращению числа социально дезадаптированных детей, поступающих в школу.

Приблизиться к поэтапному разрешению вышеназванных проблем позволила авторская «Современная технология эффективной социализации дошкольника в образовательном комплексе». Основная цель технологии – развитие у дошкольников и младших школьников саморегуляции поведения, освоения ими социальных ролей и нравственных позиций.

Список литературы:

1. Гришаева Н.П. 1997. Проблемные педагогические ситуации в детском саду//Обруч.№3. С.35-38.
2. Гришаева Н.П. 2002. Анализ социальных проблем дошкольного воспитания//Управление в дошкольном образовании. №5. С. 24-26.
3. Гришаева Н.П., Пронина Е.И. 2002. Некоторые направления повышения квалификации работников дошкольных учреждений по программе «Дошкольник и телевидение»//Образование и духовное развитие ребёнка в XXI веке / Под ред. Антонова Ю.Е. М. С.45-48.
4. Гришаева Н.П. 2004. Нужно ли бояться конфликтов?//Управление дошкольными образовательными учреждениями. №3. С.20-23.
5. Гришаева Н.П. Удовлетворенность детей дошкольного возраста своим пребыванием в детском саду. URL: <http://www.isras.ru/epubl.html> (дата обращения: 10.11.13).
6. Гришаева Н.П. 2010. Вырваться на свободу//Обруч. №2. С.28-31.
7. Гришаева Н.П. Деятельность педагога-психолога в разрешении конфликтов «воспитатель-родитель» в ДОУ // URL: <http://www.centerteplystan.ru/index.php/ctp-news/180-5con2011> (дата обращения: 10.11.13).
8. Козлова С.А. «Я-человек. Программа социального развития ребенка» Дошкольное воспитание и обучение. Приложение к журналу «Воспитание дошкольников» Изд. Школьная пресса 2012
9. Козлова С.А. «Мой мир: Приобщение ребенка к социальному миру.» Коррекционно-развивающее занятие с дошкольниками. Л.И. Катаева. – М.: «Линка-пресс», 2000г. – 224 с.
10. Гришаева Н.П. «Современные технологии эффективной социализации ребенка в

дошкольной образовательной организации: методическое пособие. –М.: Вентана-граф, 2015. – 184с. – (Тропинки).

Современные задачи и методы взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации

Гришаева Наталья Петровна,
Струкова Любовь Михайловна

ФГБУН ИС РАН г. Москва

Ключевые слова:

взаимодействие и сотрудничество родителей и воспитателей; технология социализации; методы социализации, ребенок и телевидение

Аннотация. Целью статьи является описание проблем и способов взаимодействия родителей и ДОО, а так же описание наиболее эффективной технологии социализации ребёнка в образовательном комплексе и методов рефлексивного взаимодействия родителей и воспитателей.

Среди важнейших противоречий в реалиях дошкольного детства, характерных для настоящего времени в условиях мегаполиса, можно отметить следующие. С одной стороны, происходит демократизация жизни ребёнка, расширяются его права и свободы. С другой – одновременно резко сужается пространство детской жизнедеятельности, ребёнок лишается права на игру, а информационное пространство для детей часто ограничивается телевидением и компьютером, что негативно влияет на первичную социализацию дошкольника.

В обществе изменилось само отношение взрослых к детям, причем можно отметить резкую поляризацию родительских позиций – от детоотвержения до детоцентризма. Социальные психологи фиксируют расшатывание традиционных механизмов передачи знаний и нравственных ценностей – искажение взаимоотношений родителей и детей, а ведь именно в младшем детстве ребёнок открывает для себя мир человеческих отношений, смысл различных видов деятельности и общественных функций людей.

Безусловно, изменились и задачи ДОО. Одной из основных определяющих в ФГОС ДОО является взаимодействие семьи и дошкольного учреждения, через развитие инициативы родителей в новых формах и способах взаимодействия.

Однако, существуют объективные и субъективные причины нарушающие такое взаимодействие. Среди них наиболее важные:

- занятость родителей и приоритет личностной самореализации родителей в социуме в ущерб гармоничным детско-родительским отношениям,
- делегирование большей части своих родительских обязанностей дошкольной организации;
- не понимание специфики взаимодействия семьи и ДОО;
- возрастающее влияние СМИ и различных гаджетов на нравственное развитие ребёнка и не понимание родителями позитивных и негативных последствий этого влияния
- озабоченность значительной части родителей только интеллектуальным развитием ребёнка в ущерб его личностному развитию;
- не понимание роли игры и других значимых способов времяпрепровождения в семье;
- отставание культуры родительства от изменений в социуме, что приводит к дезориентации родителей в выборе оценки стратегии и методов воспитания своего ребёнка, не только в семье, но и в ДОО.

Рассмотрим перечисленные противоречия более подробно.

В Институте социологии РАН в 2012 – 2015 годах был проведен ряд исследований «Дошкольник 2012 – 2015», целью которых являлось определение предпочтительного времяпрепровождения родителей и детей младшего возраста. В исследовании участвовало в общей сложности 412 родителей и 415 детей в возрасте 5– 7 лет, посещавших дошкольные учреждения г. Москвы. Исследование проходило в форме анкетирования родителей и индивидуального интервьюирования детей.

Данные опроса позволяют сделать вывод о том, что в современной семье время, проводимое родителями с младшими детьми, посещающими дошкольные учреждения, составляет в среднем 3– 4 часа в день. По видам деятельности оно распределяется следующим образом: больше всего времени уделяется разговорам с детьми, затем чтению и развивающим занятиям, в меньшей степени прогулкам и лишь в минимальной – совместной игре.

Практически все опрошенные дети (85 %) хотели бы играть с родителями ежедневно. Однако взрослые не придают должного значения игре, ссылаясь на свою занятость и усталость – таких 41 %; а остальные 54 % считают такое занятие абсолютно бесполезным. Это во многом объясняется современными социальными установками на первоочередное развитие интеллекта именно в младшем возрасте, а также представлением сегодняшних родителей об игре как непозволительной роскоши, которой ребёнок может предаваться в ущерб другим полезным занятиям.

Данные исследования дают возможность сравнить предпочтения детей и родителей в совместном времяпрепровождении. Подавляющее большинство детей хотели бы поиграть с родителями и посмотреть телевизор (88 %), а родители – почитать детям книгу (75 %) и заняться чем-то полезным (89 %). Наибольшее расхождение наблюдается относительно чтения сказок и игры. Чтение предпочитается родителями в наибольшей степени и меньше всего выбирается детьми. Точкой соприкосновения является совместный просмотр телепередач, который в среднем занимает у детей 1–2 часа в будний день и 3–4 в выходной.

Исследование показало, что самую высокую ценность в сознании родителей занимает развитие интеллекта; они всегда готовы помогать детям в сложных интеллектуальных играх и посвящать этому больше всего времени.

Сопоставляя данные опроса, детей и родителей, можно сделать вывод – пространство детской жизнедеятельности внутри семьи имеет тенденцию к ограничению. Сокращается количество видов деятельности, которые интересны детям и родителям. Многие необходимые ребенку для эффективной социализации виды деятельности, как например, игра с родителями, совместные прогулки, – минимизируются, а просмотр телепередач и компьютерные игры имеют тенденцию к существенному росту. Рассмотрим данную проблему более подробно.

Как известно, воспитание состоит как из целенаправленного привития прочно заданных свойств, так и стихийного усвоения нравственных норм. Обычно второе происходит из ближайшей и более дальней социальной среды; оно может происходить как осознанно, так и неосознанно. Чаще всего именно в кругу семьи подражание носит неосознанный характер. Если раньше оно в основном задавалось родителями, бабушками и дедушками, братьями и сестрами, то сегодня образцами поведения, задающими нравственные нормы, во многом являются герои телепередач или компьютерных игр.

Результаты социально-психологических исследований показывают чрезвычайно сильное влияние телевидения на формирование у дошкольников таких психологических качеств, как познавательный интерес, позитивное видение мира, нравственные позиции.

Для того чтобы определить степень влияния телевидения на формирование нравственных представлений современных дошкольников, место телевидения в структуре бюджета времени московской семьи, а также выяснить представления родителей о качестве самой телевизионной продукции, в Институте социологии РАН группой «Образование и личность» в 2012 - 2015 г. были проведены социально-психологические исследования «Дошкольник и телевидение».

В общей сложности было опрошено 300 старших дошкольников (методом интервьюирования), 180 родителей дошкольников и 87 воспитателей старшей и подготовительной к школе групп

московских детских садов (методом анкетирования).

При анализе результатов опроса дошкольников было выяснено, что их самым любимым занятием дома, после прихода из детсада, является просмотр телепередач или компьютерные игры, на втором месте – игра с родителями или сверстниками. Среди мальчиков наиболее популярны фильмы о звёздных войнах (о чём сообщили 78% детей), а среди девочек – различные сказочные истории. На вопрос: «Какой герой мультфильмов тебе больше всего нравится?» 57% мальчиков назвали Бэтмена, черепашку Ниндзя и других подобных героев. И это в ситуации, когда 50% российских детей никогда не видели классических отечественных мультфильмов о Буратино, Докторе Айболите и т.д.

На вопрос: «Почему бы ты стал дружить с Бэтменом?» 38% детей назвали такие качества, как смелость и физическая сила. На вопрос: «А кого ты бы назвал смелым?» многие дошкольники ответили, что это тот, кто не боится никого убивать. Было выявлено, что почти никто из воспитателей (таких 78%) и родителей (таких 75%) не беседует систематически и целенаправленно о просмотренных детьми телепередачах, что выступает основным фактором неадекватного формирования нравственных критериев.

Негативному влиянию телепродукции в дошкольном возрасте в большей степени подвержены мальчики, 87% которых наиболее охотно смотрят фильмы о звёздных войнах и боевики. На девочек просмотр телевидения действует менее негативно: большинство опрошенных дошкольниц по-прежнему предпочитают смотреть сказочные истории.

Огромное влияние оказывает телевидение на свободную игру детей (то есть возникающую по инициативе самих детей) в дошкольной организации. Если ещё 10 лет назад мальчики, в основном, играли в полярников, космонавтов, водителей и т.д., то сейчас, в свободных играх, преобладают ситуации агрессии и разрушения – аварии, убийства, войны. Игры девочек изменились значительно меньше, почти неизменной осталась семейная проблематика. Однако в значительной мере увеличился мотив, связанный с престижностью вещей и их покупкой. Главный источник информации об этом – реклама. Знание детей о том, что рекламируется, поистине неисчерпаемы: больше половины дошкольников перечислили практически все рекламируемые по телевидению товары на момент опроса. Лишь 25% детей старшего дошкольного возраста практически ничего не знают о рекламе.

Воспитатели отмечают повышенную возбудимость детей, проводящих у экрана по 3-4 часа в сутки (как правило, в выходные дни), а таких детей в каждой группе не менее 50%. Педагоги выделили следующие закономерности: механистичные отношения детей построены по примеру отношений героев многих американских мультфильмов; при этом мускулинные женские образы, часто встречающиеся в них, связаны с повышением уровня агрессивности поведения девочек в игре и других видах деятельности. Обеспокоенность вызывает и тот факт, что лишь немногие родители прислушиваются к советам воспитателей по поводу просмотра телепередач. Это отчасти носит и объективный характер, так как сами педагоги не знают (таких 82%), как работать над этими проблемами.

Список литературы:

1. Гришаева Н.П. 1997. Проблемные педагогические ситуации в детском саду//Обруч.№3. С.35-38.
2. Гришаева Н.П. 2002. Анализ социальных проблем дошкольного воспитания//Управление в дошкольном образовании. №5. С. 24-26.
3. Гришаева Н.П., Пронина Е.И. 2002. Некоторые направления повышения квалификации работников дошкольных учреждений по программе «Дошкольник и телевидение»//Образование и духовное развитие ребёнка в XXI веке / Под ред. Антонова Ю.Е. М. С.45-48.
4. Гришаева Н.П. 2004. Нужно ли бояться конфликтов?//Управление дошкольными образовательными учреждениями. №3. С.20-23.

5. Гришаева Н.П. Удовлетворенность детей дошкольного возраста своим пребыванием в детском саду. URL: <http://www.isgas.ru/epubl.html> (дата обращения: 10.11.13).
6. Гришаева Н.П. 2010. Вырваться на свободу//Обруч. №2. С.28-31.
7. Гришаева Н.П. Деятельность педагога-психолога в разрешении конфликтов «воспитатель-родитель» в ДОУ // URL: <http://www.centertepliystan.ru/index.php/ctp-news/180-5con2011> (дата обращения: 10.11.13).
8. Козлова С.А. «Я-человек. Программа социального развития ребенка» Дошкольное воспитание и обучение. Приложение к журналу «Воспитание дошкольников» Изд. Школьная пресса 2012
9. Козлова С.А. «Мой мир: Приобщение ребенка к социальному миру.» Коррекционно-развивающее занятие с дошкольниками. Л.И. Катаева. – М.: «Линка-пресс», 2000г. – 224 с.
10. Гришаева Н.П. «Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации: методическое пособие. –М.: Вентана-граф, 2015. – 184с. – (Тропинки).

Сенсорное развитие детей дошкольного возраста с нарушением зрения

Суханова Валентина Георгиевна

МБДОУ №11, г. Якутск

Ключевые слова:

дети с нарушением зрения

Сенсомоторное воспитание, в широком понятии этого слова, способствует интеллектуальному развитию детей, успешной готовности детей к обучению в школе, овладение детьми навыками письма и другими навыками ручной умелости, а главное их психоэмоциональное благополучие.

В дошкольном возрасте - это особая познавательная деятельность, имеющая свои цели, задачи, средства и способы осуществления. Игровое манипулирование сменяется собственно обследовательскими действиями с предметом и превращается в целенаправленное его опробование для выяснения назначения его частей, их подвижности и связи друг с другом.

Важнейшей отличительной особенностью восприятия детей 3-7 лет выступает тот факт, что, соединяя в себе опыт других видов ориентировочной деятельности, зрительное восприятие становится одним из ведущих.

Особенности сенсорного развития в дошкольном возрасте:

- зрительные восприятия становятся ведущими при ознакомлении с окружающим;
- осваиваются сенсорные эталоны;
- возрастает целенаправленность, планомерность, управляемость, осознанность восприятия;
- с установлением взаимосвязи с речью и мышлением, восприятие интеллектуализируется.

Вся коррекционная работа в специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушениями зрения осуществляется как в повседневной жизни, так и в процессе специально организованной деятельности, то есть на занятиях.

Педагоги работают в тесном контакте, стремясь к единому подходу в воспитании и обучении каждого ребенка.

Единый стиль работы создает эмоционально положительный климат и благоприятные условия для усвоения программного материала каждым ребенком.

С этой целью педагоги изучают программу обучения и воспитания, ее содержание и составляют перспективный план работы.

Организация образовательного процесса и содержание специального образования строится в соответствии с требованиями образовательных стандартов. Содержание специального образования обеспечивает коррекционно-образовательную помощь, преодоление нарушений в развитии, что определяется программами коррекционных занятий и общеобразовательных предметов.

Содержание воспитания и обучения дошкольников с нарушениями зрения должно определяться программой, в основу которой положены представления о структуре дефекта ребенка, имеющего нарушения зрения.

Из вышеизложенного следует, что чаще программное содержание направлено на формирование представлений о сенсорных эталонах, существующие технологии по сенсорному развитию для детей с нарушением зрения следует обогатить информацией позволяющей осуществлять сенсомоторное развитие ребенка, а наибольший эффект сенсомоторного развития дает

продуктивная деятельность, содержание которой подчинено задачам сенсорного, моторного, умственного воспитания.

Список литературы:

1. *Вайнерман С.М., Большов А.С., Силкин Ю.Р. и др.* Сенсомоторное развитие дошкольников. – М.: Владос.-2001.
2. *Венгер Л.А.* Воспитание сенсорной культуры ребенка. – М.: Просвещение -1988.
3. *Григорьева Л.П.* Развитие восприятия у ребенка – М. Школа –Пресс. -2001.
4. *Запорожец А.В., Усова А.П.* Сенсорное воспитание дошкольников. М.: Академия педагогических наук. –1963.
5. *Земцова М.И.* Обучение и воспитание дошкольников с нарушением зрения. – М.: Просвещение - 1978.
6. *Малева З.П.* Создание педагогических условий развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. – Челябинск. – 2001.
7. *Наумова А.В.* Использование Монтессори – терапии в сенсомоторном развитии дошкольников со сложной структурой нарушения. / “Дошкольная педагогика” №2 – 2002.
8. *Плаксына Л.И.* Коррекционная работа на занятиях по рисованию. // “Дефектология” №2 –1981. Чулова М.О методиках раннего развития
9. *Плаксына Л.И.* Наша любовь и забота о детях, имеющих проблемы со зрением. – М.: Город, - 1998

Качество дошкольного образования на современном этапе

Тарасова Наталья Ивановна

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение "Детский сад № 23 с. Таврово Белгородского района Белгородской области", с. Таврово.

Ключевые слова:

оценка качества дошкольного образования, методологические и теоретические подходы

Задачей государственной образовательной политики Российской Федерации является обеспечение современного качества образования, в том числе дошкольного. Оценка качества дошкольного образования рассматривается в интересах личности, общества, государства, самой системы образования. Качество дошкольного образования - это характеристика системы дошкольного образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Качество дошкольного образования можно отслеживать по степени соответствия назначению, определяемому государственной политикой, целям, формулируемым в соответствии с современными научными исследованиями, ожиданиям потребителей образовательных услуг (родителей), связанным с образовательным процессом, его условиями и результатами, а также деятельностью системы дошкольного образования в целом. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования качество дошкольного образования определяется: содержанием дошкольного образования, требованиями к подготовке выпускников (характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования), созданием содержательно-насыщенной предметно-пространственной среды. Задачами системы оценки качества дошкольного образования являются: - контроль качества образования в условиях создания сети образовательных учреждений и организаций, реализующих программы дошкольного образования, и создание за счет этого равных стартовых условий для детей при поступлении в школу; - выявление и обеспечение поддержки дошкольных учреждений и организаций, предоставляющих образовательные услуги высокого качества. Сегодня качество образования неоднозначно определяется в рамках различных методологических и теоретических подходов: – в контексте личностно-ориентированной модели образования его качество определяется уровнем развития личности; – с позиций системного подхода качество определяется системой знаний и готовностью выпускника одной образовательной системы к вхождению в другую; – в аспекте деятельностного подхода – готовностью выпускника к выполнению каких-то новых функций, способов, умений; – культуросообразная модель определяет качество как творчество личности; – программно-целевой подход – с точки зрения реализации целей; – представители результативного подхода считают, что оценка качества основывается на определении степени реальных изменений, достижения конкретных результатов деятельности за определённый период; – затратный подход определяет качество с точки зрения возможных и реальных затрат (финансовых, материальных, трудовых ресурсов) на достижение того или иного результата. Основными критериями оценки деятельности в сфере дошкольного образования являются, с одной стороны, степень обеспечения конституционного права на дошкольное образование, с другой — степень удовлетворенности населения качеством дошкольного образования. О степени соответствия главному назначению детских садов — педагогическому, направленному на оказание профессиональной помощи и поддержки семье в вопросах развития и воспитания детей со стороны квалифицированных компетентных педагогов дошкольного образования, можно судить по мнению потребителей дошкольных образовательных услуг. Т.о., повышение качества дошкольного образования направлено на повышение социального статуса дошкольных учреждений, обеспечение равенства возможностей детей в получении качественного дошкольного образования, целевых ориентиров преемственности дошкольного и начального образования.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования,
2. *Богуславская Т.Н.* "Формирование подходов к оценке качества образования". URL:<http://www.pmedu.ru>, 22.01.2016г.
3. *Едакова И.Б.* "К вопросу об оценке качества дошкольного образования в условиях введения ФГОС". URL:<http://www.pmedu.ru>, 22.01.2016г.

Формирование компетентностно-функционального подхода в системе непрерывного обучения безопасному поведению дошкольников в дорожном движении

Тер-Григорьянц Радмила Георгиевна

АНО НМЦ "СУВАГ", г. Москва

Ключевые слова:

компетентностно-функциональный подход, непрерывное обучение, безопасность, дорожное движение, дошкольники, профессиональные компетенции педагога

В современных условиях любая образовательная система стоит перед необходимостью создания целого комплекса гибких организационных форм обучения, предлагающих максимально благоприятные условия для продвижения человека в образовательном пространстве.

Особенно актуально это для системы обучения детей безопасному участию в дорожном движении и профилактики детского дорожно-транспортного травматизма, так как именно в этой области проблема рассогласования образовательных целей и результатов стоит до сих пор особенно остро.

Одним из важнейших принципов системы обучения детей безопасному участию в дорожном движении и профилактики детского дорожно-транспортного травматизма является принцип непрерывности, начиная с раннего и дошкольного возраста, где формируются, развиваются, прививаются детям навыки безопасного поведения на улице и дорогах.

Все это требует нового подхода к профессиональной подготовке и повышению квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций, учитывающего профессиональные компетенции педагога, а также готовность всех участников образовательного процесса к взаимодействию в рамках предметно-развивающей среды.

В рамках реализации проекта Федеральной целевой программы «Повышение безопасности дорожного движения в 2013 – 2020 гг.» нами проводилось исследование с **целью** формирования компетентностно-функционального подхода в системе непрерывного обучения безопасному поведению дошкольников в дорожном движении.

Для решения поставленных целей и задач был определен комплекс взаимодополняющих **методов исследования**, обеспечивающих достоверность и научную обоснованность результатов: *теоретические, эмпирические методы, методы построения моделей*, включающие сравнительно-сопоставительный анализ существующих современных подходов к формированию у детей навыков безопасного поведения в дорожном движении и профилактики детского дорожно-транспортного травматизма; синтез концепций и идей социологической, педагогической, медицинской, психологической, экономической, философской наук, анализ источников литературы и нормативных документов по проблеме исследования; конкретизация и обобщение данных, изучение педагогического опыта, мониторинг, выявление противоречий, статистические и графические методы обработки данных исследования.

Исследование проводилось в **4 этапа** в строгом соответствии с планом-графиком и программой исследования, поставленными целями и задачами.

Проведенные **на первом этапе исследования** *аналитический обзор научно-методической литературы и мониторинг существующих программ и методического обеспечения повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций в сфере формирования у детей навыков безопасного поведения в дорожном движении* позволили выявить проблемные зоны функционирования системы повышения квалификации:

- неразработанность научных, методологических и методических основ реализации программ повышения квалификации педагогов в сфере формирования у детей безопасного поведения в дорожном движении;

- недостаточный учет запросов образовательных организаций при формировании состава и содержания программ и методического обеспечения повышения квалификации педагогических работников в рассматриваемой области знаний;
- отсутствие эффективных подходов к созданию преемственных образовательных стандартов и программ педагогического образования, отражающих отдельные аспекты формирования у детей безопасного поведения в дорожном движении;
- отсутствие научно обоснованного долгосрочного прогноза потребностей рынка образовательных услуг в методиках обучения детей правилам дорожного движения, исходя из запросов личности и общества.

На основании полученных данных нами сформулирован перечень возможных направлений развития системы повышения квалификации:

- сформировать практико-ориентированную среду в процессе повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций в сфере формирования у детей навыков безопасного поведения в дорожном движении;
- ориентировать педагогов на повышение качественного уровня обучения детей правилам дорожного движения, используя игровые, художественные, познавательные виды деятельности детей, развивая интеллектуальную, коммуникативную сферы, а также расширяя субъективный социальный опыт детей;
- активизировать использование традиционных и нетрадиционных форм и методов обучения педагогов на курсах повышения квалификации;
- шире использовать инновационно-ориентированные направления и формы работы со слушателями;
- организовать активное сотрудничество и взаимодействие с органами Госавтоинспекции РФ, медицинскими службами, другими заинтересованными органами;
- организовать сетевое взаимодействие образовательных организаций по проблемам обучения детей правилам дорожного движения, а также создать рабочие и проектные группы по разработке и реализации соответствующих программ.

С учетом данных рекомендаций **на втором этапе исследования** определены *требования к профессиональной подготовке и содержанию деятельности педагога дошкольной образовательной организации.*

Профессиональные компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, формирующих транспортную культуру детей, должны учитывать три аспекта взаимодействия с транспортной системой города:

- ребенок – пешеход;
- ребенок – пассажир городского транспорта;
- ребенок – водитель детских транспортных средств.

Уточнен перечень и подготовлены карты ключевых профессиональных компетенций педагога дошкольной образовательной организации (профессионально-ориентированная, коммуникативная, психолого-педагогическая, предметно-методологическая и историческая компетенции).

Установлено, что владение совокупностью вышеназванных компетенций должно позволить педагогу дошкольной образовательной организации:

- расширить представления детей о правилах безопасного поведения на улицах и дорогах

города, в общественном и личном транспорте через активные формы познания: проектирование, конструирование, моделирование, художественно-творческую деятельность;

- научить детей отображать в рисунках знания и представления о правилах дорожного движения и делиться своим опытом с окружающими;

- пробуждая эмоциональную заинтересованность в познании правил дорожного движения, совершенствовать умения детей конструировать, моделировать, комбинировать, рисовать, лепить, создавать творческие композиции по заданной теме;

- воспитывая интерес к познанию правил дорожного движения, развивать стремления проявлять интеллектуальные и конструктивные способности, научить детей навыкам организации безопасного образа, активизировать внимание, наблюдательность, изобретательность, инициативность.

С учетом выявленных требований **на третьем этапе исследования** разработана образовательная программа, обеспечивающая повышение квалификации преподавательского состава дошкольных образовательных организаций в сфере формирования у детей навыков безопасного поведения в дорожном движении. Программа является модульной и включает:

- модуль 1. Актуальные проблемы формирования навыков безопасного поведения в дорожном движении у дошкольников;

- модуль 2. Методика формирования навыков безопасного поведения в дорожном движении у детей дошкольного возраста;

- модуль 3. Специфика создания условий для формирования у детей навыков безопасного поведения в дорожном движении в дошкольной образовательной организации.

С целью методического сопровождения слушателей разработан учебно-методический комплект, включающий учебное пособие, комплект раздаточных материалов, комплект материалов для итогового тестирования, методические рекомендации.

Апробация разработанного инновационного программно-методического обеспечения повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций проводилась **на завершающем этапе исследования**. В обучающих мероприятиях приняли участие 108 человек из 26 субъектов Российской Федерации.

Полученные в ходе проведенного исследования результаты в виде программы мониторинга, образовательной программы, УМК могут использоваться практическими работниками в учебном процессе и при осуществлении профессиональной подготовки и повышении квалификации педагогов.

Значимость проведенного исследования заключается в том, что результаты проекта развивают новые подходы в системе непрерывного обучения безопасному поведению дошкольников в дорожном движении.

В завершение необходимо отметить, что современный педагог дошкольной образовательной организации должен на качественном уровне владеть современными педагогическими технологиями, обладать высокими личностными, моральными, интеллектуальными, социально-значимыми качествами. Осознание педагогами актуальных проблем, методики и специфики создания условий формирования навыков безопасного поведения, наличие умений выстроить диалог с детьми и их родителями будут способствовать профилактике детского дорожно-транспортного травматизма и снижению уровня детской смертности.

Список литературы:

1. Ахмадиева Р.Ш. 2011. Формирование безопасности жизнедеятельности на дорогах как компетенции будущего педагога: Автореф. дис... докт. пед наук. Казань.

2. Елжова Н.В. 2013. ПДД в детском саду: развивающая среда и методика по ознакомлению детей с ПДД, перспективное планирование, конспекты занятий. Ростов/н/Д.
3. Коростелев Б.А., Ильяшенко Е.Г. 2014 Основные направления совершенствования повышения квалификации педагогов образовательных организаций // Непрерывное педагогическое образование.ru. № 7. С. 47.
4. Ляпина Е.Ю. 2015. Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма в образовательной организации. Волгоград. 237 с.
5. Пидручная С. Н. 2009. Формирование основ культуры безопасности по правилам дорожного движения у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.
6. Шорохова О.И. 2015. Личностные особенности педагогов как фактор успешной социализации дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д.

Развитие речи младшего дошкольника средствами театрализованной деятельности

Трещина Елена Николаевна

МАДОУ детский сад № 41
"Березка" г. Балаково

Ключевые слова:

речь, младший дошкольник, арт-терапия, театрализованная деятельность.

Аннотация: Младший дошкольный возраст является сензитивным периодом психического развития ребенка, когда интенсивно формируются его познавательные процессы, включая речь. В последнее время имеет место негативная тенденция, связанная с недостаточностью общения ребенка в семье, заменой «живого общения» на виртуальное, чтения - на просмотр мультфильмов посредством сети Интернет. Результатом этого является нарушение речевого развития у младших дошкольников: фонетической, лексической и грамматической сторон речи, темпов ее формирования. Внимание автора статьи направлено на решение проблемы развития речи младшего дошкольника средствами театрализованной деятельности. Педагогическая целесообразность данного подхода заключается в том, что в театрализованной деятельности используются лучшие образцы художественного слова; естественная ситуация речевого общения активизирует словарь, совершенствует связную речь и грамматический строй речи детей. Эффективность использования театрализованной деятельности в развитии речи подтверждена результатами диагностических срезов.

Младший дошкольный возраст является наиболее сензитивным для всестороннего развития ребенка. Именно в 3-4 года происходит активное становление всех его психических процессов, включая речь.

В последние десятилетия наметилась негативная тенденция, связанная со снижением речевого общения в семье, заменой «живого общения» на виртуальное, чтения - на просмотр мультфильмов посредством сети Интернет. Результатом этого является нарушение речевого развития у младших дошкольников: фонетической, лексической и грамматической сторон речи, темпов ее формирования. Тревожным является тот факт, что поступающие в детский сад дети имеют ограниченный словарный запас, трудности звукопроизношения, грамматики. Все это делает проблему развития речи детей младшего дошкольного возраста актуальной.

На современном этапе все больше специалистов, работающих с дошкольниками, включают в образовательно-воспитательную практику арт-терапию, представляющую собой методику лечения и развития при помощи художественного творчества. Ее разновидностью, с точки зрения М.Д. Маханевой (Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду// Дошкольное воспитание. 1999. № 11), М.В. Киселевой (Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. – СПб: Речь, 2007), является театрализованная деятельность. Разностороннее влияние театрализованных игр на речевое развитие ребенка позволяет использовать их как эффективное, но ненавязчивое педагогическое средство, так как сам ребенок испытывает при этом удовольствие, радость. Именно поэтому в педагогический процесс с детьми младшего дошкольного возраста нами введена театрализованная деятельность.

Целью исследования является выявление эффективности применения театрализованной деятельности в развитии речи младшего дошкольника. Данная цель реализовывалась нами на основе поэтапного экспериментального плана:

1. Первичное диагностическое изучение речи у младших дошкольников в возрасте 3 лет.
2. Разработка и апробация программы развития речи на основе театрализованной деятельности.
3. Контрольное диагностическое изучение речи у младших дошкольников 3-4 лет.
4. Формулировка выводов исследования.

Диагностика речевого развития детей проводилась с использованием методики «Выявление уровня владения речевыми умениями и навыками по разным сторонам речевого развития» О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной (Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2004, с. 115). Также методы исследования включали независимую экспертную оценку (к исследованию привлечен учитель-логопед, воспитатель другой группы), количественную и качественную интерпретацию результатов. Первичное диагностическое изучение выявило недостаточное развитие лексической, фонетической и грамматической сторон речи у 34 % дошкольников.

На основе полученных результатов нами разработана и апробирована программа развития речи с использованием театрализованной деятельности «Театр в детском саду», рассчитанная на 1 год работы.

С точки зрения И. Г. Вечканова, «театрализованная деятельность отражает возрастные, половые, социальные отношения; подчиняется сюжету или сценарию (в своих временных и пространственных характеристиках); создаваемые образы овеществляются (путем переодевания, использования кукол, масок и др.); используются различные символические средства (мимика и пантомима, графика, интонация, пение и т. п.)» (Никанорова И. В. *Театрализованная деятельность как средство развития диалогической речи дошкольников // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. - Казань: Бук, 2014. - С. 110-112*). Данные положения ученого положены в основу программы, направленной на развитие грамматического строя речи ребенка, его звуковой культуры, монологической, диалогической формы речи, обучение орфоэпическим нормам современной русской сценической речи, эффективному общению и речевой выразительности. Программа «Театр в детском саду» реализовалась в интегративной взаимосвязи театрализованной деятельности с технологиями личностно-ориентированного взаимодействия педагога и детей, игровой деятельности, сотрудничества с семьей, здоровьесберегающими методами и приемами. Содержание театрализованных занятий включало в себя: упражнения по формированию выразительности исполнения (вербальной и невербальной); упражнения по социально-эмоциональному развитию детей; артикуляционную гимнастику; задания для развития речевой интонационной выразительности; игры-превращения, образные упражнения; ритмические минутки; игровой тренинг для развития моторики рук с целью свободного кукловождения; упражнения на развитие выразительной мимики, элементы искусства пантомимы; театральные этюды; подготовку (репетиции) и разыгрывание сказок и инсценировок; знакомство не только с текстом сказки, но и средствами ее драматизации - жестом, мимикой, движением, костюмом, декорациями, мизансценой и т.д.. Структура театрализованного занятия предполагала: введение в тему, создание эмоционального настроения; театрализованную деятельность (в разных формах), где воспитатель и каждый ребенок имел возможность реализовать свой творческий потенциал; эмоциональное заключение, обеспечивающее успешность театрализованной деятельности. В ходе занятий дети разыгрывали фольклорные сюжеты (потешки, прибаутки, песенки), становились участниками игр-драматизаций («У медведя во бору», «Весна пришла»), постановочных спектаклей («Рукавичка», «Теремок», «Колобок» и другие). Решению задач развития коммуникативного общения, связной речи способствовало использование различных видов театра: кукольный театр, бибабо, пальчиковый театр и других видов.

Контрольное диагностическое изучение речи, проведенное после реализации программы «Театр в детском саду» (Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2004, с. 115), позволило выявить динамику в развитии речи у 89 % детей, участвующих в театрализованной деятельности. Расширился словарный запас участников программы, снизилось число дефектов произношения, применение грамматических форм стало соответствовать нормам возрастного развития. В ходе реализации программы нам удалось добиться улучшения коммуникативного общения детей, снижения числа конфликтных ситуаций в группе, что отмечено независимой экспертной оценкой.

Несомненно, что развитие речи детей любого возраста одна из приоритетных задач в обучении и воспитании. Театрализованная деятельность позволяет эффективно решать задачи развития речи младшего дошкольника, способствует социально-эмоциональному развитию ребенка.

Список литературы:

1. *Артемова Л.В.* Театрализованные игры дошкольников: Книга для воспитателя дет.сада – М.: КНОРУС, 2003г. – 127 с.
2. *Зинкевич–Евстигнеева Т.Д.* Практикум по Сказкотерапии. – СПб.: ООО «Речь», 2013г. – 320 с.
3. *Караманенко Т.Н., Караманенко Ю.Г.* Кукольный театр дошкольникам: Театр картинок. Театр игр. Театр петрушек: пособие для воспитателей и музыкальных руководителей. – СПб.: ООО «Речь», 2002 г.- 192 с.
4. *Киселева М.В.* Арт-терапия в работе с детьми. – СПб: Речь, 2007. – 336 с.
5. *Маханева М.Д.* Театрализованные занятия в детском саду// Дошкольное воспитание. 1999.№ 11. – С. 61-84.
6. *Маханева М.Д.* Театрализованные занятия в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. – М.: ТЦ «Сфера», 2009г. – 128 с.

Система повышения профессиональной компетентности педагогов на начальном этапе профессиональной деятельности. Опыт г. Краснодара

Трифорова Таисия Александровна,
Полякова Екатерина Юрьевна,
Кабанова Надежда Васильевна,
Мигонова Ирина Вениаминовна,
Курашинова Сима Гаруновна,
Шалота Наталия Алексеевна

МКУ "Краснодарский научно-методический центр", г. Краснодар

Ключевые слова:

профессиональная компетентность, профессиональный стандарт, эффективность

Аннотация. Целью статьи является информирование о проекте разработки и апробации системы повышения профессиональной компетентности педагогов на начальном этапе профессиональной деятельности на опыте г. Краснодара.

Введение.

Вопрос непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов всегда остается актуальным в силу действия многих факторов. Мы рассмотрим ситуацию на примере г. Краснодара. Краснодарский научно-методический центр уже достаточно долгое время осуществляет методическую поддержку и анализ деятельности организаций дошкольного и общего образования.

Ежегодно дошкольные образовательные организации (ДОО) г. Краснодара пополняются молодыми специалистами, получившими хорошую теоретическую подготовку, но не всегда умеющими применить полученные знания в практической деятельности. Кроме того, в последние годы в Краснодаре активно открываются новые детские сады. Из-за нехватки профессиональных кадров в эти детские сады принимают педагогов, не всегда имеющих образование в области дошкольной педагогики (с последующей их переподготовкой).

Кроме того, с 29 декабря 2013 г. действует Профессиональный стандарт «Педагог (учитель, воспитатель)», в котором обозначены профессиональные компетентности этих специальностей.

В связи с вышеперечисленными факторами возникла необходимость поиска эффективных форм и методов, помогающих педагогам расширить спектр применяемых в практической деятельности умений и научиться творчески их комбинировать.

Цель исследования: разработка системы повышения профессиональной компетентности педагогов на начальном этапе профессиональной деятельности (вхождение в профессию).

Разработанная система должна обладать достаточной степенью универсальности, что позволит применить ее в других регионах РФ.

Срок проведения исследования - 2 года (2013 - 2014 гг.).

Методы:

1. Анализ состава педагогических работников с целью выявления начинающих педагогов, имеющих стаж работы менее 1 года в занимаемой должности (в начале первого года). Проводится в виде опроса. Формирование выборки участников исследования.
2. Мониторинг практических профессиональных умений и навыков (трудовые действия и необходимые умения) у выбранной категории педагогов и у педагогов контрольной

выборки (в начале первого учебного года). Мониторинг проводится по следующим параметрам (из профессионального стандарта «Педагог»):

- организация предметной и игровой деятельности детей;
- организация конструктивного взаимодействия детей в разных видах деятельности;
- создание позитивного психологического климата в группе детей;
- владение ИКТ-компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста.

Мероприятия мониторинга представлены в виде развернутых тестовых заданий, а также в виде включенного наблюдения и последующей экспертной оценки практической деятельности участников исследования. В группу экспертов входят специалисты отдела анализа и поддержки дошкольного образования МКУ КНМЦ, а также педагоги высшей квалификационной категории, победители профессиональных конкурсов. Результаты экспертной оценки заносятся в протоколы оценивания. По результатам мониторинга составляются шкалы профессиональных умений. Затем производится количественная обработка результатов.

1. Подбор и организация системы методических мероприятий для выбранной категории педагогов (в течение 2 лет).

Виды мероприятий:

Установочные координационные совещания.

«Школы» начинающих специалистов (Школа начинающего воспитателя, Школа начинающего музыкального руководителя, Клуб начинающего педагога-психолога).

Обучающие семинары, семинары-практикумы.

Открытые показы образовательной деятельности с детьми.

Мастер-классы.

Вебинары.

«Мастерские педагогических наук».

Педагогические студии.

«Круглые столы».

Дискуссионные площадки.

Комплекс методических мероприятий «Педагогический марафон».

1. Мониторинг эффективности методических мероприятий, проведенных для выбранной категории педагогов (в конце второго учебного года). Параметры и процедура заключительного мониторинга идентичны начальному.

По результатам составляются сравнительные диаграммы профессиональных умений в начале и в конце исследования. Проводится опрос для участников исследования об эффективности системы проведенных мероприятий.

Ход исследования.

1-й год.

На начальном этапе исследования была сформирована рабочая группа, в которую вошли специалисты отдела анализа и поддержки дошкольного образования МКУ КНМЦ под руководством начальника отдела Т.А. Трифоновой.

Затем была сформирована выборка соответствующей категории педагогов, она составила 154 человека (воспитатели, музыкальные руководители, педагоги-психологи; остальные категории педагогических работников в выборке не представлены из-за малой численности педагогов - инструкторов по физическому воспитанию, педагогов дополнительного образования и др. со стажем профессиональной деятельности менее 1 года). Представленная категория была подразделена на подкатегории: воспитатели, музыкальные руководители, педагоги-психологи. Также была сформирована контрольная выборка педагогов выбранных специальностей со стажем профессиональной деятельности от 5 лет и выше - 150 человек.

Затем был проведен мониторинг профессиональных умений участников исследования и контрольной выборки, и проведена экспертная оценка результатов.

Экспертная оценка показала значительно более низкие результаты у участников исследования по сравнению с результатами участников контрольной выборки. Наибольшая разница была выявлена по критериям «организация предметной и игровой деятельности детей» и «организация конструктивного взаимодействия детей в разных видах деятельности».

Наименьшая разница показателей была выявлена по критерию «владение ИКТ-компетентностями».

Затем рабочая группа (специалисты дошкольного отдела МКУ КНМЦ) разработала систему методических мероприятий по повышению профессиональной компетентности педагогов на начальном этапе профессиональной деятельности.

2-й год.

Механизм действия системы выглядит следующим образом. Ежемесячно в течение второго года исследования представители рабочей группы проводили установочные координационные совещания для заместителей заведующих и старших воспитателей ДОО г. Краснодара, на которых озвучивали организационные вопросы, информировали о предстоящих методических мероприятиях, о промежуточных результатах деятельности рабочей группы и участников исследования. Заместители заведующих и старшие воспитатели сообщали эту информацию педагогам - участникам исследования. Методические мероприятия проводились по трем крупным направлениям: «Школа начинающего воспитателя», «Школа начинающего музыкального руководителя», «Клуб начинающего педагога-психолога». Ежемесячно проводилось 1-2 мероприятия по каждому направлению. Один раз в 2 месяца проводились более крупные мероприятия для двух или трех подкатегорий участников по смежным областям их профессиональной деятельности (например, дискуссионная площадка «Сферы применения ИКТ в организации образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста» для воспитателей и музыкальных руководителей, или вебинар «Поиск новых форм взаимодействия педагогов и родителей воспитанников» для воспитателей и педагогов-психологов и т. д.). В конце второго года исследования участники представляли результаты практической деятельности на мероприятиях педагогического марафона наравне с другими педагогами: знакомили коллег с материалами из опыта работы в виде мультимедийных презентаций, открытых показов образовательной деятельности, мастер-классов.

На заключительном этапе исследования вновь был проведен мониторинг профессиональных умений участников исследования и контрольной выборки, и проведена экспертная оценка результатов. Анализ результатов мониторинга показал увеличение уровня профессиональных умений участников по всем критериям. Сравнительный анализ результатов показал значительное уменьшение разницы по всем показателям, а по показателю «владение ИКТ-компетентностями» результат исследуемой выборки оказался выше, чем у контрольной выборки.

Также среди участников исследования был проведен опрос об эффективности системы проведенных мероприятий. Результаты опроса (по балльной шкале) показали высокую оценку эффективности проведенных мероприятий, их системность и универсальность.

Опосредованным показателем эффективности разработанной системы можно считать повышение уровня профессиональной активности начинающих педагогов. Это выявило в

результате мониторинга методической работы в ДОО г. Краснодара, который проводится ежегодно с 2012 г.

Заключение.

Со времени проведения исследования прошло больше 1 года, созданная система прошла успешную апробацию и применяется на практике. Начинающие педагоги получают соответствующую методическую поддержку в практической деятельности, что позволяет им существенно повысить уровень профессиональной компетентности. Мы предполагаем, что разработанную систему отличает высокая степень универсальности, так как нет никаких возможных рисков ее применения в других регионах. Кроме того, мероприятия системы сформированы по блочному принципу, что при необходимости позволяет заменить один содержательный блок другим.

Список литературы:

1. *Иванушкина В.* 2015. Виртуальный методический кабинет - фактор повышения профессиональной компетентности педагогов в условиях ФГОС // Журнал «Современное дошкольное образование», № 8. Стр. 64 - 67.
2. *Гусева Е.* 2015. Прием на работу педагогических работников и их профессиональное развитие // Журнал «Справочник руководителя дошкольного учреждения», №6. Стр. 55 - 64.
3. *Савченко В.* 2016. Организация системы методической работы в ДОО по сопровождению ФГОС ДО. С.-Пб., «Детство-Пресс»
4. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от « 17 » октября 2013 г. № 1155.

Логика и картина мира

Туребаев Дастан Арыстанович,
Веракса Николай Евгеньевич

г. Москва, ГБОУ школа №1246
корпус 780

Ключевые слова:

Логика, классическая логика, формальная логика, картина мира, атемпоральная логика

Аннотация: Целью исследования является изучение связи логики и картины мира.

Философия определяет термин «картина мира» в общем смысле, как «целостный образ предмета исследования в его главных системно-структурных характеристиках, формируемых посредством фундаментальных понятий в рамках исходных мировоззренческих установок определенного исторического этапа» (Новая философская энциклопедия, 2001; С. 32).

С точки зрения логики правильным есть такое мышление, которое отличается определенностью и четкостью, не отрицательностью, последовательностью, обоснованностью и доказательством, т.е. мысль правильная, если она соответствует логическим законам.

Преподавание логики зародилось еще в Византии, где хранилось большое количество логических текстов. Рассуждая об этапе формирования логики в Византии, К. Иеродиакон отмечал: «Пселл, находясь под влиянием не только Аристотеля, но и греческих грамматиков, считал грамматику более эффективной для развития мышления, чем логику, полагая ее основной для всех видов наук» (Ierodiakonou К. с. 168)

Людвиг Витгенштейн так пишет о мышлении человека: «Wir können nichts Unlogisches denken, weil wir sonst unlogisch denken müssten»^[1] (Wittgenstein L., 1914-1916, с. 621). Эту фразу можно было бы считать основной, так как на ней строятся исследования логики. Особенно это заявление стало явным с развитием неклассических логик. Классическая логика с ее двумя возможными значениями истинности – истина является ложью – не может использоваться к категории времени, ее можно назвать атемпоральной логикой.

А.Ф. Лосев также придавал логике большое значение: «Логике должно быть отведено самое и самое высокое место» (Лосев А.Ф., 1929, С.40).

Существует формальная логика, которая отделяет правильные способы рассуждения от неправильных и систематизирует первые. В ее основе лежит принцип, в соответствии с которым правильность рассуждения зависит от ее логической формы. Исходя из этого, каждая наша мысль или действие имеет свою форму.

Становление образов в детской психике имеет свою последовательность. Нельзя исключать воздействие внешних или внутренних факторов. Через призму логики формируется образ мира, или если можно сказать картина мира. Термин «картина мира» в психологии стал использоваться сравнительно недавно, а термин «логика» появился еще в античности. Однако мы исходим из того, что картина мира и логика связаны и эта связь формируется в детском возрасте.

[1] Перевод на русский язык автора: «Мы не можем думать ни о чем нелогичном, иначе нам пришлось бы думать нелогично»

Список литературы:

1. Лосев А.Ф. 1929г. *Вещь и имя* // Москва. стр 40
2. Новая философская энциклопедия: 2001г. в 4 т. Т.3 / под ред. В. С. Степина. – М.: Мысль.. С.32.
3. Wittgenstein L. 1914–1916. *Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher Philosophische Untersuchungen, Werkausgabe Band 1* // Baden-Baden: Suhrkamp, 2001. –621с
4. Ierodiakonou K. *Psellos' Paraphrasis on Aristotle's De interpretation* // с. 168.

Сайт ДОУ, как инструмент независимой оценки качества дошкольного образования

Турилова Елена Константиновна,
Завьялова Ольга Ивановна

МБДОУ "Детский сад № 20"

Ключевые слова:

независимая оценка качества образования, НОКО, качество дошкольного образования, ФГОС, НИРО, сайт ДОУ, ООП.

Аннотация: Целью статьи является повышение качества дошкольного образования через сайт ДОУ, транслирующего информацию, обязательную для доступа общественности, позволяющего повысить конкурентоспособность образовательного учреждения на рынке образовательных услуг.

В современной системе образования на всех её уровнях особое внимание уделяется независимой оценке качества образования (НОКО), в т.ч. и дошкольного, которая оценивает качество образования на соответствие уровня реализации ФГОС и других нормативных документов.

В декабре 2014 года проведена независимая оценка качества дошкольного образования нашего ДОУ. Особое внимание при организации НОКО было уделено сайту учреждения.

Для оценки качества дошкольного образования и удовлетворённости родителей (законных представителей) воспитанников, использовались информационные карты, разработанные специалистами НИРО: *карта качества основной образовательной программы ОО; карта качества условий реализации основной образовательной программы ОО; карта качества результатов деятельности ОО (социальная и экономическая).*

Поскольку *сайт ДОУ* рассматривался как объект и инструмент НОКО, то за основу работы по созданию сайта, мы использовали ряд нормативных документов; *Федеральный закон 293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования»; Постановление правительства РФ от 10.07.2013г. №582 «Об утверждении правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "интернет" и обновления информации об образовательной организации»; Приказ Рособрнадзора от 29.05.2014 №785 «Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и формату представления на нем информации»,* которые позволили нам целенаправленно подойти не только к вопросу практико-ориентированной организации, но и к обновлению содержания сайта ДОУ.

Так как сайт является востребованным способом передачи информации о деятельности учреждения, то и цели, которые реализует сайт нашего ДОУ мы видим в возможности показать эффективность системы работы детского сада, трансляции разного рода сведений сопровождающим деятельность учреждения организациям и широкой общественности, в том числе и родительской, продвижении образовательных услуг, создании общего имиджа учреждения и конкурентной способности на рынке образования.

Основными задачами создания сайта ДОУ, для нас стали:

- сформировать единое сообщество педагогов и родителей;
- создать условия для творческой самореализации педагогов ДОУ;
- популяризировать достижения педагогов и детей;
- повысить информационную компетентность педагогического сообщества системы дошкольного образования.

Для реализации социального партнёрства, которому сегодня принадлежит особое внимание, мы предоставили полную, открытую и доступную информацию об организации образовательной деятельности ДООУ.

Нами была продумана модель сайта, которая соответствует всем требованиям нормативных документов.

Вся информация об образовательной деятельности ДООУ, была разделена на два вида – внешнюю и внутреннюю.

Внешняя информация включает в себя нормативно-правовую документацию разного уровня, учебно-методический материал, публикации, сведения о ДООУ, учредителе, и органах управления.

Внутренняя информация сайта отражает педагогическую деятельность, ресурсное обеспечение и управление (социальное и экономическое).

Учитывая [приказ Рособнадзора «Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" от 29.05.2014 №785](#), доступ к сайту осуществляется с главной страницы и без дополнительной регистрации.

Сайт ДООУ имеет следующую структуру: Специальный раздел "Сведения об образовательной организации". Особенность данного раздела в том, что он представлен в виде небольшого фильма, в котором рассказывается о всей педагогической и образовательной деятельности учреждения. Данный раздел содержит в себе следующие подразделы:

- Основные сведения
- Структура и органы управления образовательной организацией
- Руководство. Педагогический состав
- Документы
- Образование
- Образовательные стандарты
- Дополнительные образовательные услуги
- Материально-техническое обеспечение и оснащенность образовательного процесса
- Финансово-хозяйственная деятельность
- Вакантные места для приема (перевода)

Рассмотрим объекты, которые подлежали независимой оценке качества дошкольного образования через сайт ДООУ.

Итак, *Основная образовательная программа ДООУ*.

Согласно *нормативным требованиям ООП ДООУ*, включает разделы: целевой, содержательный и организационный, а также специальный раздел «Содержание коррекционной работы в ДООУ с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья» или «Инклюзивное образование». Так как наше ДООУ посещают дети с разным уровнем развития, есть дети с ОВЗ, и функционируют группы комбинированной направленности, то специфика данного раздела ОП заключается в том, что она представлена системой комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (ЗПР) в условиях образовательного процесса ДООУ, перечнем коррекционных мероприятий, а также формами работы в рамках коррекционно-развивающего направления.

Отражение данной работы можно найти на сайте ДООУ в разделе "Специалисты ДООУ" и "Галерея".

В ООП представлен региональный компонент вариативной части, включающий в себя авторскую программу педагогов ДООУ по духовно-нравственному развитию дошкольников «Возрождение» с учетом специфики национально-культурных, демографических, климатических условий Нижегородской области. Отражение реализации программы "Возрождение" можно

увидеть на сайте в разделах "Образовательная деятельность ДООУ" и "Галерея".

Несмотря на особенность деятельности нашего ДООУ ООП отвечает общим требованиям по всем показателям информационной карты оценки качества ОП. По итогам НОКО (по 17 показателям) основная образовательная программа ДООУ, получила максимально возможный результат, а значит, соответствует требованиям ФГОС ДО.

Качество условий реализации ООП ДООУ также получило высокую оценку. Такому результату послужила информация, размещенная на сайте в разделе "Галерея" и «Наши группы», где представлена жизнь детей той или иной группы. Здесь можно познакомиться с развивающей средой групп, с наличием *пособий и материалов, обеспечивающих эмоциональное благополучие, с интересами, уровнем активности каждого ребенка, и требований ФГОС ДО.* О дополнительных помещениях для организации и проведения образовательного процесса с детьми, о созданных условиях на территории ДООУ в разделе "Мини - экскурсия по ДООУ".

Качество результатов деятельности ДООУ (социальная и экономическая) тоже получила максимально возможный результат. *О социальной деятельности* говорят фото и видеоматериалы, размещенные на сайте ДООУ, из которых можно узнать об участии детей и педагогов в конкурсах разного уровня. На сайте работают разделы "Доска объявлений", "Наши новости", "Наши награды". Гости сайта могут поучаствовать в опросах, проводимых ДООУ, задать вопрос педагогам, оставить свой отзыв. Имеется собственная газета "Лучик", где также можно узнать о жизни детей в ДООУ.

Об экономической деятельности говорят публичные отчеты и предписания контрольно-надзорных органов, которые также размещены на сайте ДООУ в разделе "Документы ДООУ".

По полученным результатам оценки качества дошкольного образования, в соответствии с технологией НОКО, разработанной специалистами в образовании Нижегородского института развития образования, ДООУ соответствует кластеру «Эффективная ДОО».

Таким образом, анализ сайта позволил сделать вывод о том, что структура сайт ДООУ соответствует предъявляемым нормативным требованиям. Информация, размещённая на сайте, полная, открытая и доступная, в ней легко ориентироваться. Значит, сайт ДООУ оказывает влияние на изменение качества образовательных услуг, обеспечивает взаимодействие и взаимосвязь со всеми субъектами образовательного процесса и влияет на качество образования дошкольников.

Список литературы:

1. *Методических рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций*, разработанные Минобрнауки России и утвержденные заместителем министра образования и науки Российской Федерации А.Б. Повалкоот 14.10.2013.;
2. *Распоряжения Правительства Нижегородской области № 1844-р от 10 сентября 2013 года «О формировании в Нижегородской области системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги»*
3. - *Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы (развитие системы оценки качества образования и удовлетворённость потребителей образовательными услугами, решение которой предполагает создание условий для развития не только государственной, но и общественной оценки деятельности образовательных учреждений);*
4. *Постановление правительства РФ от 10 июля 2013 г. № 582 «Об утверждении правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "интернет" и обновления информации об образовательной организации»;*
5. *Статья О.А.Сафоновой и Л.В.Красильниковой "Информационно - управленческая среда дошкольного образовательного учреждения" (журнал Нижегородское образование № 3 2012г. стр.28-34)*

Семейный экологический исследовательский проект

Турлюк Наталья Владиславовна

Москва ГБОУ Школа 1905
Дошкольное отделение №1

Ключевые слова:

Семейный экологический проект для дошкольников

Введение Вода – одно из главных богатств на Земле. Вода - это слово известно нам с самого рождения. Подчас мы даже не задумываемся о том, что оно обозначает и что для нас значит. А ведь вода - это главная составляющая всего живого нашей планеты. Без воды никто и ничто на земле не сможет существовать. Наши предки пили только чистую, живую воду, и складывали о ней легенды и сказки. Невозможно представить, что стало бы с нашей планетой, если бы исчезла пресная вода. А такая угроза существует. Пресной воды в мире всего 3 %. Эти запасы истощаются, пресной воды становится всё меньше и меньше. От загрязненной воды страдает все живое вокруг. Поэтому вода – наше главное богатство. Мы решили узнать, как бережно её расходовать. Для исследования мы выбрали тему: «Вода - источник жизни на Земле» Цель работы: Воспитание бережного отношения к воде. Формирования у детей экологической грамотности и знаний об окружающей природе. Показать, что вода – активная среда для жизни животных, растений и человека Развивать навыки проведения лабораторных опытов. Развивать самостоятельность в процессе исследовательской деятельности. Оборудование необходимое для проекта: Видеокамера, техника для прослушивания музыки, фотоаппарат, компьютер. Методы: Прослушивание музыки «Шум воды», чтение книг, рассматривание иллюстраций, поиск информации в интернете, наблюдение, эксперимент. Продуктивная и игровая деятельность. Актуальность: Вода не имеет запаха, вода прозрачна, вода является растворителем, вода может быть в разных состояниях (снег, лед, иней, жидкость, пар), вода обладает выталкивающей силой. Вода есть всюду: океанах, морях, реках, озерах, земле, камне, живых организмах, растениях, животных, человеку, воздухе. Вода источник жизни на Земле, поэтому воду нужно беречь и охранять. Вода – первый и любимый детьми объект для исследования с самого момента рождения. Экспериментирование и игры детей с водой развивают познавательные способности, интерес к явлениям окружающей природы и воспитывает экологическую грамотность детей. В проектно-исследовательской работе происходит знакомство ребенка с физическими свойствами воды, а так же как необходимо беречь воду и для чего. Расширяет представление детей о значении и роли воды для здоровья человека. Данный проект прививает навыки экологически грамотного поведения в быту, умение экономично использовать воду, расширяет представление детей о значении и роли воды для здоровья человека. Научив ребенка просто закрывать за собой кран, мы научим его беречь воду. Свою работу мы проводили на природе, в детском саду и в домашних условиях. Почему была выбрана тема «Вода - источник жизни на Земле»? Эта тема сама привлекла и заинтересовала детей. Ведь мы знаем, что вода первое, что притягивает интерес ребенка. Воды на Земле одновременно и много, и мало. Ее много в океанах и морях, но морская соленая вода непригодна для питья, а также для использования в сельском хозяйстве. Пресная вода пригодна для питья и приготовления пищи. Она же используется для хозяйственных нужд: полив растений, мытьё посуды, машин, помещений, умывание, уход за животными. В водопровод вода попадает из реки: её качают сильные насосы, очищают от грязи, часть воды подогревают, поэтому в кранах течёт и холодная, и горячая вода. Вода нужна всему живому на Земле. Совместная деятельность детей и взрослых 1. Беседа с детьми «Живая вода» 2. Экспериментирование «Свойства воды», «Круговорот воды в природе», «Фильтрация воды» 3. Наблюдение на прогулке за водой в водоемах, за дождем, за водой в лужах. Дидактические игры: «Для чего нужна вода?» (с использованием условных заместителей и картинок с изображением использования воды человеком); «Свойства воды». Подвижная игра «Веселые капельки» Познавательно-тематическое занятие «Ребятам о воде», закрепление представлений детей о круговороте воды в природе. Знакомство детей с тем, какой долгий путь проходит вода, прежде чем попасть в наш дом. Формирование представлений об очистке воды, её фильтрации, о том, как много людей трудятся, чтобы очистить её для питья. Беседа «Без воды невозможно

жизнь на Земле». Экспериментирование «Вода пресная - вода соленая» (с использованием моделирования, глобуса). В течение проекта ребёнок вместе с родителями: Проверяет, как расходуется вода, нет ли утечки воды дома. Проводят сверку счетчиков, состояния водопроводных кранов на предмет утечки и экономного использования воды. Родители в домашних условиях и на прогулках закрепили свойства воды. Провели опыты: «Когда вода приобретает запах и вкус», «Когда вода является растворителем?». Организовали и провели опыт «Батискаф с яйцом» и обсудили с детьми результаты опыта о свойствах воды. Родители провели эксперимент в домашних условиях: использовали воду простым методом, открывая кран. Записали показания счетчика, сколько воды использовали за 1 день. На 2 день в быту использовали водосберегающую насадку и, посмотрев на счетчик, увидели, что воды вылилось меньше, чем в первый день. Принцип действия насадки оказался прост - она уменьшает приток воды, что позволяет экономить воду. Значит, разумно и экономно используя воду, прибегая к разным инновациям, люди не только берегут её, но и экономят свои деньги. Для мытья посуды в раковине следует использовать пробки. Рекомендации: Всегда обращай внимание, не течет ли зря вода из крана дома. Если ты заметишь такое, закрой кран, или позови взрослых. Бывает, мы расходует много воды бесполезно, не замечая этого. К примеру, ты моешь руки, умываешься под сильной струей. Прикрой немного кран. Это не помешает умыться, а воды утечет меньше. Научись чистить зубы так, чтобы не расходовать напрасно воду. Для этого не оставляй кран открытым, пока чистишь зубы и полощешь рот. Сразу наливай воду в стаканчик и закрывай кран. Полоскать рот из стаканчика очень удобно. А сколько воды ты сэкономишь! Если вода течет из-за неисправности крана или колонки, надо сразу же сообщить взрослым. Не мусорить на берегах рек, не мыть в них машины. Рассказывай наши рекомендации своим друзьям.

Выводы: В ходе исследования мы расширили свои знания о воде, научились бережно относиться к воде и экономить ее. Ребёнок осмысленно, зная о проблеме чистой воды на земле, не пройдет мимо включенного крана, или крана из которого просто капает вода. Будет бережно относиться к водоемам. Вырастет экологически грамотным человеком. Возможно, это в будущем и решит глобальную проблему человечества. В результате познавательной-исследовательской деятельности у детей сформированы знания о свойствах воды: вода не имеет запаха, вода прозрачна, вода является растворителем, вода может быть в разных состояниях (снег, лед, иней, жидкость, пар), вода обладает выталкивающей силой. У детей сформированы представления, что вода источник жизни на Земле, поэтому воду нужно беречь и охранять

Список литературы:

Иванова А. И. 2004г. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. Москва. 122-125.

Меркулова Т.В. 2010г. Проектная деятельность в детском саду: наука и педагогическая практика. Москва. 145-147.

Меркулова Т.В. 2012г. «Волшебница вода» // «Дошкольное воспитание» №11, 43-44.

Меркулова Т.В. 2012г. «Учение с увлечением» // «Дошкольное воспитание» №1, 10-11.

Николаева С.Н. 2003г. Эколог в детском саду. Москва. 211-214.

Смирнова Т.Н. 2012г. «Волшебная вода» // «Дошкольное воспитание» №12, 21-23.

Е. А. Мартынова, И. М. Сучкова. 2013г. «Я - исследователь «Организация опытно – экспериментальной деятельности детей 2-7 лет, Тематическое планирование, рекомендации, конспекты занятий» // «Дошкольное воспитание» №6, 20-22.

Логопедическая работа с детьми раннего возраста, имеющими I уровень речевого развития

Уклейкина Ирина Юрьевна,
Пайдиминова Татьяна Петровна

МДОУ "Детский сад №14,
компенсирующего вида", МДОУ
"Детский сад №40,
компенсирующего вида"

Ключевые слова:

логопед, безречевые дети, моторная алалия, система

В последнее время в специализированные детские сады всё чаще поступают безречевые дети 2 – 4 лет, дети, пользующиеся несколькими лепетными словами, плохо понимающие или понимающие обращённую речь только в условиях знакомой ситуации. С такими детьми сложно работать. Поэтому, логопеду, в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования, необходимо выстраивать свою работу так, чтобы учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка и индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе детей, с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Необходимо способствовать повышению познавательного интереса и познавательных действий ребёнка в различных видах деятельности. Содержание коррекционной работы в образовательной организации должно быть направлено на преодоление или коррекцию недостатков в развитии детей с ОВЗ. Таким образом, мы говорим о помощи логопеда в организации сотрудничества детей и взрослых на всех этапах работы, так как ребёнок является полноценным участником образовательных отношений. В связи с этим, мы предлагаем систему коррекционно-логопедического воздействия, которая предназначена для работы с детьми раннего возраста и адресована родителям, логопедам и воспитателям. Она предусматривает поэтапное обучение ребенка, состоит из нескольких разнонаправленных групп игр, и включает в себя: развитие мышления, памяти, понимания речи; формирование предпосылок для развития активной речи. Прежде всего, с каждым ребёнком необходимо наладить доверительные отношения, чтобы предупредить или преодолеть речевой негативизм, определить возможности ребёнка, подобрать те упражнения, выполнение которых помогут адаптировать детей к речевому общению. Чем раньше будет начата коррекционная работа с логопедом, тем быстрее будет компенсировано речевое недоразвитие. Чтобы ребёнок заговорил, он должен быть готов к восприятию речи, должен уметь наблюдать, сравнивать, сосредотачивать внимание, поэтому работа над развитием психологической базы речи будет ведущей на первом этапе работы. Все задания и упражнения нужно предлагать в игровой, непринуждённой форме, на первых порах действуя одновременно с ребёнком, давая ему возможность выполнить задание по образцу, копируя действия взрослого. На первом этапе работы речевой отклик ребёнка необязателен. Ребёнок участвует в диалоге со взрослым любым доступным способом: жестом, мимикой, действием. В этом случае ему интересно, его не понуждают к однообразным повторениям. Материал для работы (игрушки, картинки) можно использовать многократно и вариативно. Сначала учим ребёнка запоминать и выбирать одну игрушку из нескольких предложенных в играх «Возьми, что скажу», «Дай мне». Далее в играх «Кто пришёл?», «Кто убежал?» предлагаем определить игрушку, которую добавили или убрали со стола. Для стимуляции речевой активности детей очень полезно использовать куклу-перчатку, игрушку. Опосредованно, через игрушку, участвуя в диалоге со взрослым, малыш учится отражённо повторять 2 – 3 облегчённых слова, звукоподражания в таких играх, как «Прятки», «Скажи, как я». Дети с I уровнем речевого развития испытывают значительные затруднения в определении общего признака для нескольких предметов, поэтому обучение надо начинать с простых игр, находя лишнюю игрушку из 3-х в игре «Что лишнее?». Зрительное восприятие и внимание у детей с общим недоразвитием речи недостаточно сформировано, дети не умеют видеть одноимённые предметы, изображённые по-разному. Нужно научить их находить предмет по его контурному изображению, тени, соотносить предмет с картинкой, узнавать предмет, игрушку по характерной детали в играх «Отгадай, что это?», «Угадай, что нарисовано?» На втором этапе работы объём материала увеличивается, задания усложняются, например, в игре «Не ошибись» дети учатся выбирать и раскладывать игрушки из разных

тематических групп в определённой последовательности. В игре «Выбери такой же» учатся подбирать картинки по смыслу, выбирать предметы одинаковые по цвету, форме или величине. Возможности к обобщению становятся шире, поэтому для игры «Что лишнее» подбираются 4 картинки или игрушки. Дети учатся складывать разрезные картинки из 2-х – 6-х частей, с опорой на картинку – образец, а также подбирают геометрические фигуры, формы к отверстиям в коробке в играх «Почтовый ящик», «Сортер». Работа по развитию понимания речи на первом этапе начинается с обучения нахождения предмета, игрушки по вопросу «Где?» После многократного нахождения предмета сначала на постоянном месте, потом, закрытого платочком, после, перенесённого в другое место, ребёнок усваивает значение этого вопроса практически. В играх «Поручения», «Покажи на себе», «Где у куклы?», «Ты покажи на себе, а я на кукле», дети учатся выполнять простые инструкции по слову взрослого, сначала подкреплённому жестом, действием, а затем только по словесной просьбе. К пониманию простых обобщений подводим постепенно, используя бытовые ситуации, игру. В совместных играх с ребёнком, как бы копируя житейские ситуации, не только расширяем представления детей об окружающем, но и вводим в пассив новые слова. Полезно рассматривание иллюстраций к стихам, сказкам, сюжетных картинок с одним действием с одновременным комментарием и вовлечением ребёнка в диалог: «Покажи, кто идёт; как рычит; где сидит», не требуя словесного ответа. В совместных демонстрациях игровых действий по сказочным сюжетам, в игре «Прятки», в бытовых ситуациях, взрослый употребляет слова в разных грамматических категориях, а ребёнок практически усваивает и различает значение разных вопросов: Где? Кто? Куда? Откуда? С кем? Пассивный словарь ребёнка становится достаточным для того, чтобы начать работу над пониманием доступных грамматических категорий. Так как ребёнок ориентируется на названия действий, а словарь признаков остаётся бедным, необходимо уделить внимание работе над загадками описательного характера, используя наглядную опору. Детально рассмотрев и обследовав игрушку, предмет, опираясь не только на зрительное, но и на тактильное, вкусовое, слуховое восприятие мы привлекаем внимание ребёнка к характерным признакам предметов. Отгадывая эти загадки, ребёнок усваивает значение слов – признаков. В играх «Что мне нужно?», «Подбери предмет», «Выбери картинку» ребёнок учится устанавливать причинно-следственные связи. Ещё один этап логопедической работы в системе направлен на развитие активной подражательной речевой деятельности. На этом этапе, начинаем учить называть близких людей, обращаться к ним, называть по именам, подражать голосам животных, называть звуки и шумы окружающего мира, подражать звукам музыкальных инструментов. Обучаем детей пользоваться не только существительными, но и глаголами, указательными местоимениями, составлять двухсловные предложения. Опираясь на большой практический опыт работы по данной системе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи I уровня, мы делаем вывод, что поэтапное обучение неговорящего ребёнка, включающее в себя не только развитие собственно речи, но и развитие понимания обращённой речи, слухового и зрительного восприятия, мышления, памяти, формирует необходимые предпосылки для возникновения коммуникативных навыков. В процессе коррекционной работы мы наблюдаем, что ребёнок начинает использовать активную речь, называя предметы окружающей действительности и действия с ними. Научается обращаться с просьбой к взрослым, отвечает на вопросы словом или простой фразой без использования жеста. Улучшается артикуляторная и мелкая моторика. Всё это приводит к повышению самооценки малыша, ребёнок становится менее капризным, улучшается его настроение, он проявляет интерес к занятиям. Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что в основе коррекционного воздействия лежит работа по формированию психологической базы речи.

Список литературы:

1. Борякова Н. Ю., Соболева А. Г., Ткачёва В. Г. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям. Москва, 1994. – 93 стр.
2. Гришвина А. В. Пузыревская, Е. А. Сочеванова, Е. В. Игры-занятия с детьми раннего возраста с нарушениями умственного и речевого развития. М.: Просвещение, 1988. – 93 стр.
3. Жукова, Н. С. Мастюкова, Е. М., Филочева, Т. Б. Преодоление задержки речевого

- развития у дошкольников. М.: Просвещение, 1973. – 224 стр.
4. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 224 стр.
 5. Парамонова, Л. Г. Стихи для развития речи. СПб.: Дельта, 1998. – 208 стр.
 6. Развивающие игры с малышами до трех лет: Популярное пособие для родителей и педагогов /сост. Галанова Т. В. Ярославль: Академия развития, 2002. – 176 стр.
 7. Янушко, Е. А. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5 - 3 лет. Москва.: Теревинф, 2007. – 424 стр.
 8. Статья в книге: Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. 1998 г. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи //Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов пед. вузов /под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, стр. 513-551.
 9. Статья в книге: Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. 2010 г. Логопедическая работа с детьми I уровня речевого развития // Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М.: Просвещение, стр. 93-95.

Психолого-педагогические требования к современной детской игрушке

Улитина Любовь Ивановна

Саратовский национальный
исследовательский
государственный университет
имени Н.Г.
Чернышевского, г. Саратов

Ключевые слова:

Игровая деятельность, игрушка, игровая среда, психолого-педагогическая безопасность

Аннотация.

В данной статье затрагивается проблема соответствия детской игрушки предъявляемым к ней требованиям. Подчеркивается необходимость контроля качества детских игрушек для детей дошкольного возраста. Дается обобщенная характеристика значимости экспертизы детских игрушек. Рассматриваются психолого-педагогические критерии отбора детских игрушек для детей-дошкольников. Дается анализ игрушек для детей дошкольного возраста с точки зрения их психолого-педагогической безопасности.

С началом развития производства детских игрушек их ассортимент существенно увеличился. Игрушки нового поколения стали более разнообразными, технологичными и детализированными, значительно отличаясь от традиционных. В связи с этим возросли и требования, которые к ним предъявляются. Игрушки должны соответствовать санитарно-гигиеническим требованиям, прописанным в СанПин 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений» (утвержден постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 г. № 26). Данный документ содержит требования к материалам, из которых изготавливаются игрушки, требования непосредственно к игрушкам, а также к их использованию в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения. Поскольку игрушка – это неотъемлемая часть развивающей предметно-пространственной среды, то и соответствие психолого-педагогическим требованиям должно быть обязательным. Но, к сожалению, в настоящее время единая комплексная система для оценки психологической безопасности игровых пособий отсутствует. Поэтому говорить о том, какими конкретными качествами должна обладать игрушка, чтобы она была полезна для ребенка, достаточно трудно.

Следует признать, что среди большого количества современных детских игровых пособий есть и те, игры с которыми могут отрицательно повлиять на развитие детей. Поэтому при организации игровой среды ребенка как дома, так и в дошкольном образовательном учреждении, очень важно понимание и определение педагогического потенциала игрушек. Таким образом, вопрос об осуществлении психолого-педагогической экспертизы игрушек является весьма актуальным. В процессе проверки учитываются санитарно-гигиенические, эстетические свойства игрушек, а также их возможное влияние на развитие детей. Российские и зарубежные ученые активно занимаются исследованием детских игрушек, оценкой их качества. Но стоит отметить, что в разных странах у специалистов имеются заметные разногласия в отношении к экспертизе игровой продукции. Игрушки стали воспринимать не только как предмет для игр, но и как способ для самовыражения и развития ребенка.

Необходимость контроля качества детских игровых пособий привела ученых к созданию экспертных центров. В настоящее время наиболее известными являются Московский центр психолого-педагогической экспертизы игрушек, игр и игровых материалов при МГППУ и общественный центр экспертизы игрушек «Spiel gut» в Германии. Характерной особенностью данных центров является их независимость от производителей и рынка товаров.

Как уже говорилось ранее, игрушка должна соответствовать определенным требованиям. В данном исследовании мы использовали методические рекомендации, которые разработаны на базе Федерального института развития образования РАО. Учеными были сформулированы конкретные характеристики негативного воздействия и единые принципы отбора игровой продукции для детей дошкольного возраста.

С данной точки зрения проанализируем некоторые игрушки из ассортимента интернет-магазина «Детский мир» [<http://www.detskiymir.ru>]: собака VIP IMC Toys Алекс из игрового комплекта «Vip Pets» и кукла MLP Equestria Girls рок-звезда Твайлайт Спаркл. Согласно критериям, игровая продукция не должна представлять физических, психологических и нравственных рисков для детей. Так, у игрушки из игрового набора «Vip Pets» отсутствуют ярко выраженные физические риски. Но присутствует психологический риск, заключающийся в непропорциональности игрушки. Игрушка в полной мере соответствует половозрастным характеристикам детей, росту, массе тела и размеру руки, что удовлетворяет анатомо-физиологические требования. Следует отметить, что она служит лишь предметом развлечения, не позволяя ребенку развиваться творчески и интеллектуально в процессе игры. Таким образом, данную игрушку нельзя считать полностью безопасной и необходимой для детей-дошкольников.

Другая игрушка, взятая для анализа, является распространённым примером образной игрушки. Это кукла, произведенная по мотивам известным детям сериала «My Little Pony». У данной игрушки имеется видимый физический риск, который вызван резким мерцанием света, и психологический риск, обусловленный несвойственным для людей цветом кожи и волос. И так, эта игрушка тоже не является полностью безопасной, так как в малой степени соответствует реальности.

В настоящее время нелегко найти игрушки, представляющие пользу для детей, развивающие их всесторонне. Но всё же такие игрушки, конечно, существуют. Например, известный на весь мир конструктор LEGO, представляющий собой набор для творчества из целого ряда классических пластиковых кубиков, а также других специальных деталей. Другой пример развивающей игрушки – напольный пазл. Это интересная и познавательная игра для детей, старше 2-х лет. Ценность такой игрушки состоит в том, что она помогает развивать сенсорные навыки, ассоциативное мышление и внимание детей. В заключение хотелось бы отметить, что все игрушки, предлагаемые детям, должны неоднократно проверяться на соответствие, выдвигаемым к ним требованиям. Это необходимо, поскольку наличие каких-либо отклонений от требований может отрицательно сказаться на здоровье и развитии детей.

Список литературы:

1. Горина Л.В. 2014. Развитие дошкольного образования в России на рубеже XX - XXI веков // Научное обозрение: гуманитарные исследования. № 7. С. 47-53.
2. Карбанова О.А. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования / О.А. Карбанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. М.: ФИРО, 2014. 96с.
3. Савенков А.И. 2015. Психолого-педагогическая экспертиза игрушки как условие когнитивно-личностного развития ребенка // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. № 1 (31). С. 8-17.
4. Смирнова Е.О. 2010. Игрушки детей Европы // Психологическая наука и образование. № 5. С. 106-117.

Полифункциональная технология дошкольного образования как механизм социокультурного роста ребенка

Уральская Елена Михайловна

Екатеринбург НДОУ ЦРР
«Успешинка» д.с. № 415

Ключевые слова:

Технология, социокультурный, жизненный опыт, полифункциональность, рост

Аннотация: В рассматриваемых тезисах рассмотрена проблема социокультурного роста дошкольника и представлена полифункциональная технология построения образовательного процесса дошкольного образования направленная на социокультурный рост детей дошкольного возраста. Современное российское общество предъявляет к воспитанию подрастающего поколения новые требования: растить будущего гражданина свободным и ответственным, обладающим чувством собственного достоинства, духовной культурой, инициативностью, самостоятельностью, способностью к успешной социализации в обществе. Дошкольное образование является первой ступенью общегражданского образовательного системного комплекса РФ. В этот период ребенок познает окружающий мир, приобретает опыт для жизни в обществе. Черты личности, привычки, отвечающие или противоречащие нормам действующей в рамках данной культуры системы ценностей и традиций, начинают формироваться в дошкольные годы, среди которых на первый план выступают: социальная зрелость ребенка, его способность выполнять различные социальные роли; компетентность в вопросах собственной жизни и деятельности, предметах и явлениях окружающей действительности. Решению данного направления может способствовать педагогическая технология, построенная на интеграции разных видов деятельности, направленных на взаимодействие с окружающим миром и с самим собой на основе общечеловеческих, культурных ценностей при вхождении в мир социальных отношений на этапе перехода на следующую ступень общего образования, обеспечивая тем самым социокультурный рост ребенка. Целостность педагогического процесса в ДОУ обеспечивается реализацией программы. Современные программы дошкольного образования в разных образовательных учреждениях реализуются по-разному. Образовательные технологии по отдельным направлениям работы ДОУ не отражают организацию целостного процесса дошкольного образования. Часто в одном образовательном учреждении реализуется несколько программ как комплексных, так и специализированных. Происходит разобщение, разделение целостности содержания дошкольного образования, что не может обеспечить целостного восприятия картины мира ребенка и организации взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Актуальность темы исследования обусловлена теоретической неразработанностью содержания такой педагогической технологии для образовательных учреждений. Цель исследования: - определить и обосновать эффективные способы и средства социокультурного роста ребенка дошкольного возраста, разработать полифункциональную технологию дошкольного образования, обеспечивающую данный рост. Е.Е.Сапогова предложила рассматривать социализацию как процесс, вектор которого направлен от общества к индивиду, от социальных институтов к необходимой интериоризации ценностей и нормативов социума, а культурный социогенез - другим полюсом этого процесса, как результат активного усвоения личностью некоторого содержания общественного воздействия, как процесс, направленный от личности к обществу и одновременно составляющий основу внутреннего саморазвития личности. Таким образом, опираясь на понятие роста как совершенствование в процессе развития, можно определить понятие социокультурного роста как качественно прогрессивное индивидуальное социальное и культурное развитие личности на основе активного, субъективного её взаимодействия с обществом в процессе индивидуального жизненного пути. Критерием же этого роста на наш взгляд является жизненный опыт личности. Для роста жизненного опыта очень важен этап первичного хаотичного, неупорядоченного взаимодействия с внешним миром. Чем шире и разнообразнее данные взаимодействия, чем более активен данный процесс, тем более образов восприятия останутся в его памяти. Рост упорядоченности данного процесса протекает от ощущений к восприятиям и затем представлениям. Целенаправленное совершенствование этого процесса связано с развитием процесса отражения, через подключение сознания. Ребенок, оснащенный опытом умственной

работы, опытом саморегулирования, сознательно ставит цель перед собой и приступает к ее осуществлению, так как имеет резерв прошлого опыта. Это помогает росту устойчивости личности, как профилактики негативного влияния окружающей действительности. Отклонения от нормы при этом помогают запустить механизм саморегуляции, который мы рассматриваем на основе системно-кибернетического подхода. Процесс овладения опытом жизни обуславливается обязательным присутствием в жизни свободы, предоставленной человеку. Необходимо обогащать педагогический инструментарий принципом свободы. Там, где действительно реализуется принцип свободы, нет беспорядка, там можно встретить красивые, счастливые лица детей. В итоге, опыт определяет счастье человека, когда человек удовлетворен либо моментом жизни, либо общим итогом жизни, что является показателем качества жизни. Одним из основных факторов развития ребенка в данном исследовании рассматривается – среда, как совокупность природных, природно-антропогенных и социальных факторов жизни человека. Первой социальной средой для ребенка является семья. Социокультурное пространство русской семьи представлено в работах И.А.Разумовой. Будучи коллективным носителем макро- и микро-социокультурных традиций, семья создает собственное социокультурное пространство. Массовый историко-культурный опыт людей, живущих в одном месте в одно время, преломляясь через индивидуальное бытие нескольких поколений членов данной семьи, постепенно создает внутрисемейную «версию бытия». В пределах этой версии, в эмоционально насыщенном семейном микропространстве для ребенка: формируются установки, которыми взрослеющий человек будет руководствоваться в организации, осмыслении и оценке своего жизненного пути. Создавая технологию, мы опирались на работы выдающихся отечественных и зарубежных ученых: К. Роджерса, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В.Запорожца, В.В.Давыдова, В.Т.Кудрявцева; исследованиях психологов и педагогов современной системы отечественного дошкольного воспитания: Венгера Л.А., Дьяченко О.М., Михайловой З.А., Комаровой Т.С., Савенкова А.И., Казаковой Г.Г., Парамоновой Л.А., Давидчук А.Н. и др. Стержнем, который держит и связывает теоретические, психологические и методические компоненты образовательной технологии являются – концептуальные идеи, стратегические ценности и принципы технологии. Полифункциональность технологии обеспечивается за счет не только количества функций, но и нескольких модальностей функций: функции представлены для каждого субъекта образовательного процесса. Данная технология спроектирована по ступеням роста и развития, которые характеризуют поступательное развитие личности. Она рассчитана на детей с 2 до 7 летнего возраста. Ребенок характеризуется в единстве всех показателей всестороннего развития в соответствии с основными потребностями личности в становлении Я – концепции. Технология помогает дошкольнику войти в современный Мир, приобщиться к его ценностям, осознать свое «Я», научиться строить на гуманистической основе взаимоотношения с взрослыми и детьми в реальных, привычных бытовых ситуациях повседневного общения, увеличивая количество получаемого жизненного опыта, что является основой его социокультурного роста. Представленный системно-кибернетический подход к процессу формирования жизненного опыта в социокультурном росте и развитии детей дошкольного возраста, позволяет дать рекомендации педагогам, реализующим процесс дошкольного образования. Использование разработанного педагогического инструментария комплексной диагностики уровня развития творческой и социальной характеристики личности и ее качества жизни позволило констатировать положительное влияние разработанной полифункциональной технологии на социокультурный рост детей дошкольного возраста. Опытнo-экспериментальная работа, проведенная на двенадцати экспериментальных площадках города Екатеринбурга и свердловской области, показывает, что применение полифункциональной технологии дошкольного образования положительно влияет на развитие всех субъектов образовательного процесса и социокультурный рост детей дошкольного возраста. Материалы исследования легли в основу образовательной программы профессиональной переподготовки педагогов «Домашнее образование», спецкурса для педагогических вузов «Художественное творчество», полифункциональной образовательной технологии «Дошколенок» как модели эффективной реализации программ дошкольного образования, для взаимодействия с родителями создана подборка материалов и напечатаны тематические журналы «Дошколенок» для детей и родителей всего около 50 номеров, журналы используются как в печатном виде, так и на сайте для еженедельной работы родителей с детьми.

Список литературы:

1. Книга: Н.Е. Щуркова, Л.Д. Рагозина 2002. Формирование жизненного опыта у учащихся М.: Педагогическое общество России, 147.
2. Статья в журнале: П. Щедровицкий 1997. Пространство свободы // Народное образование № 1.
3. Книга: В.И.Слободчиков 1996. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. 67с.
4. Книга: Е.Е.Сапогова 2004. Культурный социогенез и мир детства. Москва: Академический проект, 405с.

Сопровождение одарённых детей-дошкольников

Файн Татьяна Анатольевна

Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования "Институт повышения квалификации педагогических работников", г. Биробиджан

Ключевые слова:

одарённые дети, педагогические технологии, профессионально-педагогическая компетентность, тьютор

Аннотация: актуализируется роль дошкольного образования в сопровождении одарённых детей-дошкольников, приведены результаты мониторинга по выявлению и анализу сложившейся в дошкольных образовательных организациях области системы сопровождения одарённых детей, раскрыты технологии и механизмы сопровождения одарённых детей.

ФГОС ДО актуализируют роль содержания, образовательных технологий и методик для формирования интегративных качеств дошкольников, в том числе по сопровождению одарённых детей на дошкольном этапе развития. На необходимость готовности воспитателей дошкольного образования для реализации функций поддержки, сопровождения и развития детской одарённости обращает внимание и профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» (2).

Мониторинг, проводимый ОГАОУ ДПО «ИПКПР» в январе — феврале 2015 года среди слушателей программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки по дошкольному образованию, был направлен на выявление и анализ сложившейся в дошкольных образовательных организациях области системы сопровождения одарённых детей, а также готовности ДОО и педагогических работников из учреждений дошкольного образования к организации и реализации тьюторского сопровождения дошкольников и учебно-исследовательской деятельности.

Всего участвовало в анкетировании 121 респондент:

№/№	Учебное мероприятие	Категория участников	Количество респондентов	Сроки анкетирования
1	1 сессия программы профессиональной переподготовки «Педагогика и психология» (ДОО)	Педагогические работники ДОО, не имеющие педагогического образования	59	22.01.2015
2	Областные курсы	Воспитатели ДОО	34	03.02.2015
3	Областные курсы	Руководители ДОО	28	24.01.2015
ИТОГО			121 педагогических работников из ДОО	

В анкете представлен перечень из 24 современных образовательных технологий дошкольного образования, которые в психолого-педагогической литературе и исследованиях определены как обязательные и необходимые для эффективного сопровождения одарённых детей.

Исследователи и педагоги-практики правомерно утверждают, что именно эти современные образовательные технологии обеспечивают формирование устойчивой положительной мотивации обучающихся, в том числе детей-дошкольников.

В перечне были представлены технологии исследовательского характера, но не знают и не используют в настоящее время в дошкольном образовании проектирование и проектную деятельность - 55%; учебно-исследовательскую деятельность - 59%; моделирование - 65%. Приходится, к сожалению, констатировать, что для большей части наших респондентов исследовательские технологии остаются практически недоступными. Чуть более выгодны данные по исследовательскому подходу в образовании, который не входит в педагогическую практику 43% респондентов.

Индивидуальный подход не является достоянием педагогической практики у 30% респондентов, которые не смогут в условиях ФГОС ДО осуществлять сопровождение детей по индивидуальным образовательным маршрутам и траекториям. Ещё большее количество респондентов (92%) не готовы к разработке и реализации индивидуальных образовательных программ для эффективного развития детской одарённости.

К сожалению, 43% респондентов не используют в практике элементов дифференциации; 59% избегают активные формы взаимодействия; 49% обходятся без дополнительных занятий с одарёнными детьми; 48% не мотивируют детей на участие в различных конкурсах. Среди наших респондентов 58% обходятся без создания детских портфолио.

Не используют активные массовые формы работы, которые развивают поисково-мыслительную активность детей, в том числе - поисково-краеведческие акции — 79%.

Особо необходимо отмечать тьюторское сопровождение одарённых и талантливых детей, когда именно тьютор сопровождает детей в дальнейшем саморазвитии и самосовершенствовании. Наши респонденты не знают и не используют тьюторское сопровождение групповое - 72%; не применяют тьюторское сопровождение индивидуальное - 53%; не знают и не включают в личную педагогическую практику активные (групповые) формы — 52%; дискуссионные формы — 56%; игровые формы - 37%; смешанные формы — 44%; комплексные формы - 54%; интеллектуальная разминка - 46%.

Обратим внимание на психолого-педагогическую культуру дошкольных педагогических работников, которая выступает основой их профессионализма и мастерства, но невозможна без психолого-педагогических знаний. Наши респонденты оценивают свои знания как полные, действенные, достаточные лишь 19%! При этом они же отмечают свои психолого-педагогические знания как поверхностные, разрозненные, недостаточные - более 80%. Такие данные объяснимы так как в числе респондентов 59 человек, не имеющие педагогического образования - участники программы профессиональной переподготовки «Педагогика и психология».

Актуальными механизмами эффективного сопровождения одарённых детей-дошкольников в современных условиях по мнению респондентов выступают: учебно-исследовательская деятельность - 62%; личность воспитателя — 40%; кружки — 39%; НОД — 39%; режимные моменты — 33%.

Респонденты показали значимость системы эффективного сопровождения одарённых, высокомотивированных детей и молодёжи, обязательными компонентами которой в современных условиях выступают: учебно-исследовательская деятельность, проектирование, исследовательский подход в образовании, активные формы образовательной деятельности — 68%; психологическое и тьюторское сопровождение - 37%; индивидуальный подход - 20%; секции, студии, кружки - 26%; интернет-технологии — 21%; конкурсы - 16%.

В анкетировании уточнялись предпочтения респондентов на повышение квалификации по технологиям тьюторского сопровождения одарённых в условиях введения и реализации ФГОС ДО. В этой части выводы могут быть достаточно оптимистичными, так как 89% респондентов подтвердили необходимость такой программы, лишь 11% не нуждаются в этой программе.

Очевидно, что эти желания дошкольных педагогических работников обязательно должны быть реализованы через разработку нового поколения программ повышения квалификации, которые необходимы также и по дистанционному модулю «Содержание и технологии учебно-исследовательской деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО», который как обязательный выбирают 89% респондентов.

Педагогическим работникам дошкольного образования при освоении содержания дополнительной профессиональной программы «Технологии тьюторского сопровождения одарённых детей-дошкольников» представляется возможность изучить психолого-педагогический феномен детской одарённости; обеспечивается обоснование талантливости детей как психолого-педагогической категории; осуществляется ознакомление слушателей с современными диагностическими средствами выявления, развития и поддержки детей, проявивших выдающиеся способности; тьюторство рассматривается как инструмент педагогики достоинства, сотрудничества, сотворчества (1).

Совершенствование профессионально-педагогической компетентности педагогов требует новых знаний об особенностях деятельности тьютора как представителя новой категории педагогических работников; навыков профессионально-педагогической деятельности по тьюторскому сопровождению одарённых детей. Обязательно осуществляется анализ отечественных и зарубежных концепций детской одарённости, раскрывается история изучения феномена одарённости, в том числе и зарубежные модели развития одарённых школьников. Особое место в структуре профессионально-педагогической компетентности занимает практическая готовность педагогических работников к осуществлению тьюторского сопровождения одарённых и талантливых детей, что требует изучения и освоения содержательных модулей о современных педагогических технологиях в дошкольном образовании; о тьюторском сопровождении одарённых детей; о современных образовательных и педагогических технологиях эффективного тьюторского сопровождения детей. Для этого в дополнительной профессиональной программе предусматривается интерактивная составляющая, которая включает практикумы и социально-педагогическое проектирование в рамках работы слушателей в малых группах, презентацию и обсуждение разработанных проектных предложений.

Руководителям и воспитателям дошкольных образовательных организаций необходимо осознавать технологическую составляющую тьюторского сопровождения одарённых детей, поэтому важными, необходимыми и ожидаемыми результатами освоения программы выступают: осознание и принятие концепции по развитию одарённых и талантливых детей в контексте государственной образовательной политики РФ; рефлексивное присвоение содержания тьюторского сопровождения одарённых детей; аналитическое осмысление технологий тьюторского сопровождения одарённых детей; проектирование процессов индивидуального и группового тьюторского сопровождения одарённых детей; разработка индивидуальных программ по тьюторскому сопровождению одарённых детей.

Список литературы:

1. *Асмолов А.Г.* 2012. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. М.
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н. - <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.

Социально-коммуникативное развитие детей с ОВЗ использованием компьютерных игр

Фатихова Лидия Фаварисовна

Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
"Башкирский государственный
университет", г. Уфа

Ключевые слова:

социально-коммуникативное развитие, компьютерные игры, дети дошкольного возраста, дети младшего школьного возраста, дети с ограниченными возможностями здоровья, федеральный государственный образовательный стандарт

Аннотация: В статье предлагается описание компьютерной технологии, направленной на социально-коммуникативное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. Компьютерные игры соответствуют требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и частично позволяют реализовать задачи по духовно-нравственному и развитию и формированию экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, отраженные в Федеральном государственном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья показал, что в отличие от Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в него не включена образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» [5, 6]. Частично задачи по социально-коммуникативному развитию обучающихся отражены в таких составляющих содержания раздела Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, как программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся, программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни. При разработке этих программ педагоги, несомненно, будут испытывать трудности, связанные с новизной подхода к реализации задач данного типа, и в связи с недостаточностью методического обеспечения данного направления образовательного процесса. Недостаточность методического обеспечения, как показал анализ литературных источников, выражается и в малой представленности информационно-коммуникативных технологий, направленных на социально-коммуникативное развитие воспитанников [1-3]. Учитывая противоречие, возникшее между существующими потребностями образовательной практики в компьютерных технологиях указанной направленности, и недостаточной их представленностью на рынке компьютерной продукции нами была поставлена цель некоторого восполнения этого пробела.

Была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа, направленная на социально-коммуникативное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, эффективность которой была экспериментально доказана для следующих категорий детей:

- 1) дошкольники с системными нарушениями речи (3 уровень речевого развития);
- 2) младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи;
- 3) младшие школьники с задержкой психического развития;
- 4) младшие школьники с легкой умственной отсталостью.

Содержание программы включает как традиционные формы коррекционно-развивающих занятий, так и компьютерные игры, как индивидуальные формы работы, проводимые посредством компьютерных игр, так и групповые формы, реализуемые средствами

коррекционно-развивающих занятий. В процессе использования компьютерных игр у детей формировался когнитивный компонент социально-коммуникативной деятельности, а в процессе коррекционно-развивающих занятий – преимущественно эмоциональный и поведенческий компоненты.

Остановимся подробнее на разработанной компьютерной технологии, представленной компьютерными играми по 7 разделам: «Чувства», «Поведение», «Моя семья», «Школа», «Конфликты», «Сказки», «Осторожно: опасность!»

Каждый из разделов включает по 2-3 подраздела по развитию определенной стороны социально-коммуникативной деятельности. Так, раздел «Чувства» включает 2 группы заданий: «Мои чувства» (направлены на развитие способности к рефлексии, умения определять собственные чувства) и «Чувства других людей» (развитие способности вчувствоваться в мир людей и идентифицировать себя с ними). Раздел «Поведение» представлен 3 группами заданий: «Вычеркни грубые слова», «Найди вежливые слова», «Учись поступать правильно» (формирование нравственных норм, развитие способности прогнозировать последствия своего поведения и корректировать его). Раздел «Моя семья» включает 3 группы заданий: «Мои родители», «Мои бабушка и дедушка», «Мои брат и сестра» (формирование готовности к общению с субъектами семейного общения исходя из понимания характера взаимоотношений и статуса члена семьи). Раздел «Школа» подразделяется на 3 подраздела «Школьные принадлежности» (развитие способности дифференцировать предметы, необходимые для обучения в школе, и предметы, не имеющие прямого отношения к учебной деятельности), «Школа и правильные эмоции» (развитие способности к пониманию школьных ситуаций и регуляции своих эмоциональных состояний в зависимости от этого понимания), «Школьные правила» (формирование умения подчиняться школьным правилам, способность корректировать свое поведение в связи с данными правилами). Раздел «Конфликты» включает 2 подраздела «Причины конфликта» и «Как мириться и не конфликтовать?» (развитие способности выявлять истинные источники конфликта, готовности предупреждать и разрешать конфликты). В раздел «Сказка» включены 2 раздела: «Что чувствуют герои сказки?» (развитие способности к вчувствованию в мир других людей через сказочных персонажей) и «Чему нас учит сказка?» (формирование готовности к усвоению нравственных норм, развитие способности регулировать свое поведение). Раздел «Осторожно: опасность!» представлен 3 разделами: «Знаешь ли ты опасные ситуации?», «Как избегать опасности?», «Как вести себя в опасной ситуации?» (развитие способности дифференцировать опасные и неопасные ситуации, формирование готовности предупреждать опасные ситуации или избегать и разрешать их).

Экспериментальное исследование состояло из трех этапов, а именно:

- 1) констатирующего этапа, направленного на выявление исходного уровня социально-коммуникативного развития у детей;
- 2) формирующего этапа, связанного с апробацией разработанной технологии – коррекционно-развивающей программы с использованием компьютерных игр;
- 3) контрольного этапа, направленного на выявление уровня социально-коммуникативного развития детей под влиянием внедренной технологии и, в связи с этим, заключение об ее эффективности.

В качестве диагностического инструментария использовался комплекс авторских экспериментальных методик направленных на изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний, интерпретации и оценке поступков других, осознанию школьной жизни, фиксации нарушений школьных правил, коррекции неправильного поведения и способности понимать опасные для жизни и здоровья ситуации [4].

Статистические данные критерия Вилкоксона, полученные средствами использования статистического пакета SPSS v10.0 for Windows корпорации StatSoft, позволяют заключить, что у детей с ограниченными возможностями здоровья, как дошкольного, так и младшего школьного возраста, проведение коррекционно-развивающей работы позволило повысить уровень социально-коммуникативного развития. В условиях включения в коррекционный процесс разработанного нами комплекса компьютерных игр дети стали более эффективно

использовать сформированные умения по распознаванию эмоциональных состояний, интерпретации и прогнозированию поведения субъектов общения, фиксации нарушения правил школьной жизни, коррекции неправильного поведения, распознаванию опасных для жизни и здоровья ситуаций.

Таким образом, использование компьютерных игр в процессе коррекционной работы по социально-коммуникативному развитию детей с ограниченными возможностями здоровья является эффективным. Следовательно, включение данной компьютерной технологии в процесс реализации задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является целесообразным.

Список литературы:

1. Гаркуша Ю. Ф. 2004. Новые информационные технологии в логопедической работе // Логопед. № 4. С. 22-28.
2. Кукушкина О. И. 2005. Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования. М., 327 с.
3. Тхоржевская Л. В. 2003. Коррекционно-развивающие компьютерные технологии в системе психологической помощи детям с разными видами дизонтогенеза: Дис... канд. психол. наук. СПб.
4. Фатихова Л. Ф. 2011. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа, 81 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. Дата обращения: 02.02.2016.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья URL: http://минобрнауки.рф/документы/5132/файл/4068/Prikaz_No_1598_ot_19.12.2014.pdf. Дата обращения: 02.02.2016.

Проблемные аспекты речевой культуры воспитателя и способы их предупреждения

Филатова Лариса Викторовна

МАДОУ ЦРР детский сад № 173,
г. Самара

Ключевые слова:

речь, феномен культуры, языковая среда, образец

На протяжении последних нескольких лет активно ведется поиск новых образовательных моделей, коренным образом меняется философия дошкольного образования. Современный этап в развитии образования выдвигает повышенные требования к профессиональной подготовке воспитателя. Это должен быть творчески мыслящий человек, коммуникативный лидер, владеющий новейшими методиками и технологиями, умеющий эффективно воздействовать на обучаемых. Непременной составляющей его профессионализма является речь – интегративный показатель общей культуры человека. При самом интенсивном внедрении технических средств в образовательный процесс педагогически слово останется самой действенной силой. Слово – главный его инструмент – должно быть эталоном грамотности, образцом высокой культуры речи. Воспитатель должен помнить, что, пренебрегая языковой репутацией, считая культуру своей речи чем-то второстепенным, он автоматически «переводит себя» в разряд некомпетентных людей, а значит не владеющих в полной мере своей профессией. Закономерно и то, что образование, само являющееся феноменом культуры, не может состояться без опоры на культуру личности педагога. Именно воспитателю, учителю принадлежит важнейшая роль в развитии и совершенствовании речевой культуры общества. В настоящий момент приходится с сожалением констатировать, что русский язык – один из богатейших языков мира – оскудевает. Приверженность штампам, немотивированные заимствования, тиражирование ошибок – вот далеко неполный перечень нарушений в области речевой культуры населения. Цель исследования продемонстрировать, что ДОУ обладает способностью противостоять негативному влиянию окружающей среды и приобщить ребенка к ценностям высокой культуры, включающим и литературный язык. Нельзя игнорировать уникальные возможности дошкольного образовательного учреждения, не признавать его огромный потенциал в этом отношении. Однако возникает правомерный вопрос: готов ли современный воспитатель к осуществлению подобной миссии? Анализируя эту проблему, В.Г. Костомаров отмечал: «Огромное значение имеет, конечно, то, насколько подготовлен сам педагог.... Необходимо каждодневным собственным примером подтверждать, какие языковые и коммуникативные средства наиболее целесообразно употреблять в том или ином случае.... Не подлежит никакому сомнению, что развитие речи обучаемого следует начинать с развития речи педагога». Многие педагоги понимают важность и необходимость речевого совершенствования, однако в то же время откровенно признают, что не всегда придерживаются языковых норм, не исправляют соответствующие ошибки в речи ребенка, а если исправляют, то эпизодически, нерегулярно. Большинство воспитателей, к сожалению, даже не осознает значимость педагогической речи в формировании речевой культуры детей. Сохранение культурной языковой среды – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы. Уровень речевой культуры общества (а, следовательно, и состояние языка) определяется, по мнению известного лингвиста Ю.Д. Апресяна, «относительным весом разных типов владения языком: 1. Высокое искусство слова, представленное в первоклассной литературе. Этот уровень владения языком может рассматриваться как эстетический идеал. 2. Хорошее ремесленное (т.е. профессиональное) владение языком, представленное в хорошей журналистике и в хороших переводах. 3. Интеллигентное владение языком, в котором доминирует здоровое консервативное начало. 4. Полуобразованное владение языком, "соединенное с плохим владением мыслью и логикой". 5. Городское просторечие, молодежный жаргон Автор подчеркивает, что именно 4-й тип, воплощающий комплекс «речевой неполноценности» носителя языка, его попытки имитировать культурную речь, привязанность к идеологическим штампам, таит в себе разрушительное начало. Каждый ребенок в ДОУ, слушая речь окружающих его людей, накапливает множество речевых образцов и антиобразцов. Воспитатели хорошо знают, как часто дети стремятся копировать поведение педагога. Можно по-разному оценивать подобное некритическое

заимствование педагогических «манер», но не следует его игнорировать. Напротив, кажется весьма целесообразным использовать эту естественную склонность ребенка к подражанию для более эффективного формирования его речевой культуры. Формирование в сознании детей такого профессионально-ориентированного речевого образца следует рассматривать как одну из важнейших задач всего педагогического коллектива. Важность словесного воздействия воспитателя на ребенка трудно переоценить. Именно речь педагогов дети считают ориентиром при выборе правильного произношения, грамматической формы слова и т.д. И чтобы педагогическое слово было по-настоящему эталоном, действенным, воспитатель должен являть пример грамотной, коммуникативно-целесообразной, выразительной речи. С учётом требований «Единого речевого режима ДООУ» нами были разработаны рекомендации для воспитателя, некоторые из них: - тщательно продумывать цели и содержание излагаемого материала; - заключать основные положения темы в целостную структуру; - выделять формулировки основных понятий; - соблюдать логическую последовательность мыслей в изложении; - учитывать значимость заключительного слова: делать четкие выводы; - не допускать ошибок в речи: она должна быть образцом высокой культуры слова. Выполнение таких рекомендаций находится в прямой зависимости от уровня речевой культуры воспитателя и всего педагогического коллектива. Такую работу сможет осуществить лишь коллектив, понимающий серьёзность проблемы, подготовленный психологически, теоретически и методически. Таким образом, современный воспитатель ДООУ может кардинально воздействовать на речевую среду образовательного пространства и формировать высокий уровень речевой культуры, так необходимый сегодня любому дошкольному образовательному учреждению.

Список литературы:

- 1). Русский язык и культура речи. Под редакцией В.Д. Черняк, М.: Высш.шк.; С.-Пб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002
- 2). Апресян Ю.Д. О состоянии русского языка. Журнал Русская речь. 1992, № 2
- 3). Лыдыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения. М.: Флинта, 1998
- 4). В.А. Козырев, В.Д. Черняк Современная языковая ситуация и речевая культура: Учебное пособие. М.: Флинта, Наука, 2012

Представления старших дошкольников о гендерных ролях

Фоминых Анна Яновна

Психологический институт РАО,
Москва

Ключевые слова:

дошкольники, гендерные стереотипы, роли, представления

Аннотация: В данной работе представлены результаты исследования формирования представления о гендере у детей старшего дошкольного возраста (6 лет).

Ранее исследование представлений дошкольников о мире уже проводилось сотрудниками лаборатории онтогенеза индивидуальных различий Психологического института и состояло из двух этапов, первый из которых был проведен в последнее десятилетие XX века. Он состоял из четырех серий обследований детей (в 1992 году, 1995 и 1998 гг.). В исследовании приняли участие дети, рожденные в конце прошлого века, в 1986, 1989 и 1992 гг. По итогам исследования была написана книга «Из жизни детей дошкольного возраста. Дети в изменяющемся обществе» (Егорова М.С., Зырянова Н.М., Пьянкова С.Д., Черткова Ю.Д., М, 2001), издание которой было поддержано Грантом РГНФ. Второй этап был проведен в 2009 году и также включал в себя обследование детей дошкольного возраста (Зверева О.В, 2009).

Для исследования восприятия детей действительности, проводились беседы-интервью. Шести - семилетние дети рассказывали о дружбе, семье и любимых занятиях. Выборки детей, участвовавших в исследовании, формировались на основании одних и тех же принципов, что и в предыдущие годы.

Цель исследования: проведение анализа формирования представлений о гендерных ролях у детей, рожденных в 2008-2009 годах.

Выборка: в исследовании приняли участие 56 детей: 25 девочек и 31 мальчиков в возрасте от 6 с до 7 лет. С каждым ребенком было проведено структурированное интервью-беседа, конторе записывалось на диктофон. Беседы с детьми проводились в детских садах города Москвы. Схема интервью была построена своеобразно двум предыдущим этапам для того чтобы иметь возможность сопоставить полученные Результаты.

Основной метод исследования - качественный анализ рассказов детей.

Результаты

Гендерные представления дошкольников формируется в процессе социализации. Для дошкольников основным институтом социализации является семья и группа сверстников (детский сад). В процессе семейного воспитания происходит становление гендерной идентичности ребенка. Ориентируясь на родителей, ребенок выбирает те модели поведения, которые соответствуют его полу. Таким образом, ребенок строит поведение исходя не из внутренних побуждений, а в зависимости от доминирующих в обществе представлений о мужчине и женщине.

Профессиональные представления дошкольников формируются в основном за счет их собственного жизненного опыта, книг, мультфильмов, телепрограмм. Ответы детей отражают разнообразнее профессиональных предпочтений. Большая часть детей, с которыми мы беседовали, уже выбрали будущую профессию. В основном дети выбирают «обычные», наиболее распространенные профессии, такие воспитатель в детском саду, учитель, полицейский, строитель, парикмахер, или директор. Для мальчиков привлекательной является профессия полицейского и пожарного, для девочек привлекательны профессия доктора, учителя, танцовщицы. Мы также спрашивали детей о том, какие профессии они считают

хорошими, а какие плохими. В группу хороших профессий попали такие распространенные профессии как: доктор, строитель, полицейский. Дети обозначают эти профессии как «полезные людям». В группу «плохих» профессий, входят те, что связаны с криминалом и нечестностью («Преступники и воры», «Грабители – это плохо!»). Дошкольники считают плохими профессиями и те, на которых нужно тяжело работать или для которых нужны специальные навыки. В целом дети недостаточно осведомлены о профессиях, существующих в мире. В большинстве случаев выбирая профессию дети ориентируются, прежде всего, на поверхностные, легко видимые ее характеристики, либо на профессии родителей.

Представления дошкольников о семье, дружбе, и детях строятся на основе своей собственной семьи и своего окружения. Мы задавали детям ряд вопросов, касающихся их планов на семейную жизнь, главенства в доме и общения со сверстниками в группе. Образ будущей семьи, согласно полученным ответам, у детей формируется согласно отношениям в родительской семье. И если эти отношения характеризуются как неблагоприятные, то у детей возникает искаженное представление о воспитании своих будущих детей и семейных отношениях как таковых.

Представления о социальных ролях мужчины и женщины. Дети отвечали на вопросы о том, чья роль в обществе, по мнению детей, является определяющей, что должен делать мужчина, а что женщина и может ли женщина быть президентом? 65%, считает, что главнее мужчина. В качестве основных причин мужского превосходства называются физическая сила и умение зарабатывать деньги. Четверть опрошенных считают женщин главнее мужчин. Дети аргументировали свой выбор очень разнообразно. В качестве основных причин главенства, дети предлагали довольно стереотипные объяснения, скорее соотносящиеся с общепринятыми нормами и представлениями. Анализ ответов с учетом половой принадлежности опрошенных нами детей показал, что большинство мальчиков (65%) главным называли мужчину, тогда как среди девочек такого рода ответ встречался в половине случаев (50%). Мнения детей относительно того может ли женщина быть президентом и руководить страной также разделились примерно поровну. Часть детей считает, что женщина не может быть президентом страны: «Потому что она уже и есть девочка. Потому что президент – это мальчик». Часть детей напротив, считает что женщина может занимать такую важную должность, сочетая в себе множество качеств: «Да. Потому что президент должен быть не только всегда умным, но и всегда красивым». Примечательным для нас стало также то, что среди ответов детей стали чаще встречаться мнения о равноправии мужчин и женщин. Дети считают, что каждый независимо от пола может стать лидером страны.

В целом представления детей о ролях женщин и мужчин в обществе, по-прежнему носит традиционный характер. Однако гендерные отношения начинают рассматриваться вне ориентации на семейную жизнь, происходит отделение ролей мужчины и женщины от ролей мужа и жены (Лежнина Ю.П., 2013). Такое отношение также способствует размыванию традиционных представлений о гендерных ролях.

Выводы

1. Профессиональные предпочтения дошкольников в основном остаются, как и прежде. Круг известных детям профессий довольно узок. Выбор делается на основании поверхностных явных характеристик, или по эталону родителей. Появившиеся в мире новые профессии упоминаются в ответах детей редко.
2. Образ будущей семьи у многих детей сформирован довольно отчетливо. Так, большинство детей хотели бы жениться или выйти замуж. В качестве основных причин вступления в брак дети называли любовь и желание иметь детей.
3. Представления шестилетних детей о социальных ролях мужчины и женщины довольно традиционны и стереотипны. Большинство детей считают, что главенствующая роль в обществе принадлежит мужчинам. В качестве основных причин мужского превосходства называются физическая сила и умение зарабатывать деньги. Когда дети говорили о том, что главнее женщины, в качестве причин они перечисляли вполне традиционные «женские качества»: умение вести хозяйство, быть хорошей матерью, хорошо выглядеть. Также встречается мнение об отсутствии явного лидера в семье.

4. По результатам исследования, можно сделать вывод о том, родители и семья в целом являются основным источником построения образов для дошкольников.

Список литературы:

1. *Ambady, N., Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T. L.* 2001. Stereotype susceptibility in children. Effects of identity activation on quantitative performance//*Psychological Science*. 12(5), pp. 385–390.
2. *Deaux, K., & Lewis, L. L.* 1984. The structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label//*Journal of Personality and Social Psychology*. 46, pp. 991–2004.
3. *Зверева О. В.* 2010. Представления детей старшего дошкольного возраста о семье. Дипломная работа. М.
4. *Лежнина Ю.П.* 2013. Трансформация гендерных ролей в современной России//*Общественные науки и современность*. №4, с. 165-176

Продуктивные виды деятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья в коррекционно-развивающей работе логопеда и психолога

Хорева Марина Алексеевна,
Иванова Валентина Михайловна

ГБОУ школа-интернат пос.
Паркового Краснодарского края

Ключевые слова:

ограниченные возможности здоровья, творческая деятельность

Аннотация: Целью статьи является стремление показать, что задачами логопеда и психолога является оказание каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья помощи в раскрытии его внутреннего мира, предоставление дополнительных сил в развитии индивидуальности. Такие взаимоотношения требуют от педагога больших внутренних усилий, и, возможно перестройки взглядов на процесс коррекционно-развивающей работы и своей роли в нем.

У детей, обучающихся в специальной (коррекционной) школе часто отсутствует интерес к обучению, они легко отвлекаются, быстро утомляются и нуждаются в постоянной помощи, у многих наблюдаются нарушения развития речи. При построении коррекционной работы с ними требуется комплексный подход и поиск эффективных моделей сотрудничества педагогов. Психолог и логопед, кроме традиционных коррекционных средств и приемов, применяют такие виды творческой деятельности и арт-терапии как тестотерапия, сенсорная коробка с цветными крупами и сыпучими материалами, цветная соль, аппликации наклейками, рисование воздушными фломастерами.

В подобных видах деятельности специальная подготовка, талант и художественные достоинства работ не столь значимы – важны сам процесс творчества и особенности внутреннего мира. Для поддержания мотивации ребенку с ограниченными возможностями здоровья, важно именно сейчас, на занятии получить результат – увидеть продукт своего труда. Тестотерапия уводит ребенка в увлекательную страну пластики, открывает дверцу в мир творчества и мастерства. Соленое тесто эластично, легко обрабатывается, изделия из него долговечны. Мука, соль, вода и капелька масла – все, что понадобится для создания шедевра. Замешал тесто и лепи, сколько хочешь! Его можно окрасить любой краской – гуашь, акрил, акварель и т.д. На тесте остаются замечательные отпечатки от любых предметов – пуговицы, ладошки, вилки, расчески, ткани и т.д. Образовательное, коррекционное, воспитательное значение лепки из теста велико.

Такая форма деятельности помогает развитию органов чувств, способствует взаимодействию «рука-рука», «рука-глаз», «рука-ухо-глаз» (развивает мелкую моторику, при этом равномерно распределяя мышечное напряжение). Дети любят играть с такими «маленькими мирками», как сенсорная коробка, наполненная разнообразными крупами и сыпучими материалами (обычные и окрашенные рис, гречка, пшено, горох, фасоль, соль, мука, и пр.). С помощью дополнительных предметов (совочки, кисточки, игрушки, мелкие предметы, буквы) ребенок создает «свой мир», «купается», ищет или закапывают различные предметы, пишет и рисует пальчиками и палочками.

Подобные игры полезны для развития развития мелкой моторики, тактильной чувствительности, развития мышления, восприятия, памяти, внимания, воображения и речи, незаменимы для проигрывания проблемных ситуаций, когда ребенок обретает внутреннюю свободу и уверенность в своих силах, может выразить самые глубокие эмоциональные переживания, освободится от страхов и застенчивости. Насыпание цветной солью или «насыпушки» (прозрачные сосуды, наполненные сыпучими материалами). Здесь трудно что-то испортить, не получить красивого результата. Достаточно покрасить обыкновенную соль гуашевыми красками или разноцветными мелками, насыпать ее в емкости, приготовить воронку, взять любую прозрачную бутылочку или стакан и все можно творить. Во время этого занятия активизируется работа пальцев рук, мозга, развивается воображение, творческое

мышление и речь. У этой технологии много преимуществ: выход за рамки шаблонного мышления в цветовосприятии окружающего мира, в передаче формы, образа («оживить» неживое и придумать несуществующее).

Достигается состояние психологического комфорта, возникает чувство свободы, так как существует возможность в любой момент исправить, изменить свою работу, у ребенка нет страха перед ошибкой. Так рождаются «картины» настроения, радуга или разноцветная буква и ребенок счастлив. Картинки-наклейки. Они есть в журналах и книжках, шоколадных «киндер-сюрпризах», продаются отдельно и книгами. Трудно найти ребенка, который не держал их в руках и не пытался куда-нибудь приклеить. И если они нравятся детям, почему бы их не взять для коррекционно-развивающей работы. Использование наклеек с самыми различными изображениями позволяет облегчить и ускорить процесс создания сюжетной картины. Это особенно важно в работе с детьми, которым процесс ожидания труден, они нервничают, нетерпеливы и суетливы. Кроме быстроты создания изображения, использование наклеек дает возможность организовать активное участие ребенка в процессе совместного рисования, позволяет обучать его, при этом усвоение новой полезной информации об окружающем мире проходит достаточно эффективно.

Сюжеты картин с использованием наклеек зависят от желаний ребенка, «арсенала» наклеек и фантазии педагога («дорога», «подводный мир», «цветочная поляна», картинки на букву, буква из картинок, слово из первых букв предметов и многое другое). Фломастеры давно уже вошли в список привычных материалов для детского творчества. «Волшебными» часто называют воздушные фломастеры (выдуваемые фломастеры или блопены). Они интересны для детей тем, что рисуют ими не совсем обычным способом, а изображение получается с помощью брызг выдуваемой краски. Эти фломастеры развивают и укрепляют дыхательную систему – дуть в него очень просто и для достижения эффекта достаточно свободного выдоха, при этом выдувается струя из множества мелких капелек, а изображение получается похожим на результат рисования зубной щеткой.

На занятиях логопеда и психолога дети рисуют с помощью трафаретов (картинки, буквы, слоги и слова). Как и при обычном рисовании, есть возможность смешивать цвета, можно дуть сильнее или слабее, держать фломастер над одной и той же частью рисунка дольше или совсем немного (регулировать интенсивность и насыщенность цвета). В ходе применения предложенных видов продуктивной творческой деятельности детей с ограниченными возможностями решается целый ряд задач: воспитательные – происходит более глубокое понимание себя, своего внутреннего мира, складываются открытые, доверительные, доброжелательные отношения ребенка с педагогом; коррекционные – корректируется образ «Я», улучшается самооценка, исчезают неадекватные формы поведения, отклонения в развитии эмоционально-волевой сферы, налаживаются способы взаимодействия с другими людьми; психотерапевтические – «лечебный» эффект достигается благодаря тому, что создается атмосфера эмоциональной теплоты, доброжелательности, эмпатичного общения, признания ценности личности ребенка, забота о нем, его чувствах, переживаниях, возникают ощущения психологического комфорта, защищенности, радости, успеха; диагностические – корректный способ понаблюдать за ним в самостоятельной деятельности, лучше узнать его интересы, ценности, увидеть внутренний мир, неповторимость, личностное своеобразие, а также выявить проблемы, подлежащие специальной коррекции; развивающие – складываются условия, при которых ребенок переживает успех, справляется с трудной ситуацией, развиваются способности к творчеству, саморегуляции чувств и поведения, развивается речь и ребенок учится вербализации эмоциональных переживаний.

Подводя итог можно сказать, такие виды творческой деятельности как тестотерапия, сенсорная коробка с цветными крупами и сыпучими материалами, цветная соль, аппликации наклейками, рисование воздушными фломастерами можно использовать как дополнительный инструмент в развитии у детей внимания, памяти, мышления, речи, коммуникативных навыков. Такой подход дает возможность смены видов детской деятельности, снижает психоэмоциональное напряжение и утомляемость у детей с ограниченными возможностями. И самое важное, каждое занятие с включением подобных видов деятельности дарит детям радостное настроение, вызывает интерес и желание становиться лучше.

Список литературы:

Нейропсихологический подход при формировании произвольной саморегуляции у детей дошкольного возраста

Хури Екатерина Алексеевна

ГБОУ Школа №9, Москва

Ключевые слова:

нейропсихологический подход, метод замещающего онтогенеза, произвольная саморегуляция поведения, дошкольное детство, коррекция поведения.

Аннотация: Целью статьи является освещение проблемы формирования произвольной саморегуляции у детей дошкольного возраста путем применения нейропсихологического подхода.

Дошкольный период детства - самое лучшее время для нейропсихологических занятий, поскольку все системы мозга и организма еще очень пластичны.

В нейропсихологии детского возраста разработан системный подход к коррекции и сопровождению психического развития ребенка (Семенович, Умрихин, Цыганок, 1992; Семенович, Архипов, 1995.), и предпочтение отдается телесно – ориентированным и двигательным методам. Метод замещающего онтогенеза (МЗО) – базовая нейропсихологическая технология коррекции, профилактики и абилитации детей с разными вариантами развития.

Нейропсихологические технологии по МЗО обращены к трем сторонам психического развития ребенка: 1) формирование произвольной саморегуляции, 2) формирование психосоматического каркаса личности и психомоторных координаций, 3) формирование широкого репертуара познавательных компетентностей. У современных детей наблюдаются проблемы по всем трем параметрам Безусловно, в “психологическом развитии нет изолированных линий” (Семенович А. В. 2014, с.7), но формирование произвольной саморегуляции – главная цель воспитания.

В программе нейропсихологического сопровождения развития детей по МЗО (Семенович А. В.) в каждом занятии с детьми задействовано пять основных блоков:

- дыхательные упражнения
- глазодвигательные упражнения
- растяжки
- упражнения двигательного репертуара
- познавательные компетентности

Любое совместное занятие с детьми начиналось с механического принятия и выполнения строго заданной, развернутой инструкции (для детей более младшего возраста – наглядной демонстрацией). Важно, чтобы ребенок понимал разницу между “делай как хочешь” и “ делай точно так “, “ бросай мяч об стенку “ и “ попади мячом в красный кружок на стене” и т.п..

Дыхательные упражнения успокаивали и способствовали концентрации внимания. Научив детей контролировать дыхание, осознанно его регулировать, можно тем самым включить функции произвольной саморегуляции.

Растяжки и двигательные упражнения направлены на формирование психомоторных координаций, базовых межполушарных и подкорково-корковых взаимодействий, которые лежат в фундаменте всего психического развития.

Автор статьи работал в контексте нейропсихологического подхода не только с детьми старшего возраста (5,6-6,6 лет), но применял отдельные нейропсихологические приемы и в работе с детьми более раннего возраста – 2,6 – 3,6 лет. Результатами работы с детьми последней группы стали:

1. Ребенок был способен подчинить свое поведение требованиям старшего, которые все чаще оформлялись в форме речевой инструкции. Малыш умел справляться со своим «хочу» - «не хочу» не под воздействием контактного физического ограничения, а с помощью дистантного, психологического. Это важный шаг к развитию произвольного (то есть управляемого) поведения.

2. Малыш стал способен (с помощью взрослого) поставить перед собой простую цель и выполнить ее, разворачивая целостную деятельность, направленную на достижение задуманного. Например, в конструктивной деятельности: делал сложные постройки (гараж, лестница, дом), называл их и обыгрывал, в изобразительной деятельности: лепил предметы из пластилина, называл их.

Для детей старшего дошкольного возраста результатом нейропсихологических занятий стало возможным выполнение заданий, где ребенку предлагалось придумать, спланировать или выбрать какое – то «дело» для приятеля (педагога, мамы).

Например, научить правильно накрывать стол к обеду или правильно складывать игрушки. Ребенок (по подсказке со стороны педагога) сначала должен объяснить и показать последовательность и цель действий другим так, чтобы они его поняли, а затем проконтролировать процесс выполнения задания, оценить его результат.

Таким образом, применение нейропсихологических методов и исходная пластичность и восприимчивость мозговых систем ребенка неизбежно приводят к наращиванию его психического потенциала. Сформированная даже в минимальной степени произвольная саморегуляция поведения служит опорой для направленного формирования двигательных способностей, восприятия, памяти и т.д. Без достаточного уровня произвольной саморегуляции весьма сомнительны успехи ребенка в сфере высших психологических уровней: самостоятельной развернутой речи, письма, мышления, самоорганизации и самоконтроля.

Список литературы:

1. Семенович А.В. 2008. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.
2. Семенович А.В., Умрихин С.О., Цыганок А.А. Нейропсихологический анализ школьной неуспеваемости // Журнал ВНД человека, 1992. №1.
3. Семенович А.В., Архипов Б.А. Нейропсихологический подход к проблеме отклоняющегося развития // Таврический журнал психиатрии. Т. 1, 1997. №2.
4. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники. Учебно – методическое пособие / А.В. Семенович, Я.О. Вологодина, Т.Н. Ланина; под ред. А.В. Семенович. М. 2014.

Лего-конструирование как средство создания образовательной среды, ориентированной на интересы ребенка

Церковная Ирина Анатольевна

СГПИ (филиал) ФБГОУ ВПО
"ПГНИУ", МАДОУ "Детский сад
№ 17", г.Соликамск

Ключевые слова:

Лего-конструкторы, индивидуализация, образовательная среда, инклюзивное образование, познавательное развитие

Аннотация:

Рассматривается проблема использования Лего-конструкторов в образовательной деятельности детского сада. Обосновываются возможности продукции Lego- Education в создании образовательной среды, ориентированной на удовлетворение интересов каждого ребенка. Определена практическая ценность Лего-конструкторов в дошкольном образовании, возможности их использования в совместной и самостоятельной деятельности. Раскрываются три направления использования Лего-конструкторов: развитие технических навыков, речевое развитие, коррекционная деятельность. В обучение детей техническим понятиям используются конструкторы «Первые конструкции» и «Первые механизмы», в речевом развитии – «Моя первая история», «Построй свою историю», в коррекционной работе - «Креативный строитель».

В системе дошкольного образования происходят значительные изменения. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет дошкольное образование как первый уровень общего образования, обеспечивающий конституционное право каждого гражданина России на общедоступное и бесплатное дошкольное образование. (ст.10 п.4 Закон 273-ФЗ "Об образовании в РФ")

ФГОС дошкольного образования направлен на обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения. (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»).

В соответствии с нормативными документами перед детским садом стоят задачи: создание образовательной среды, ориентированной на удовлетворение интересов ребенка, с учетом его индивидуальных потребностей и социальной ситуации развития; обеспечение доступности и вариативности образовательных услуг; расширение содержания образования с учетом индивидуальных особенностей воспитанников, запросов и интересов всех участников педагогического взаимодействия, и в первую очередь, детей и их родителей, как основы для повышения социального качества дошкольного образования.

Реализация ФГОС дошкольного образования предполагает поиск современных практик организации образовательной деятельности. В результате поиска мы пришли к использованию продукции LEGO-Education.

Практически во всех группах, в любом детском саду есть конструкторы по типу Лего, они стоят дешевле, а построить можно любую конструкцию. И еще один вопрос возник из жизненных наблюдений, почему ЛЕГО вызывает настоящий восторг у детей.

Мы познакомились с продукцией LEGO-Education, которая позволяет детям дошкольного возраста осваивать научные, технические знания.

Лего позволяет учиться, играя, и обучаться в игре. Лего индивидуализирует процесс, ребенок

сам выбирает содержание своего образования. Изменяется позиция ребенка – он становится субъектом, а не объектом образования. [1]

Перспективность применения продукции Лего обуславливается её высокими образовательными возможностями: многофункциональностью, техническими и эстетическими характеристиками, использованием в различных игровых и учебных зонах.

Лего-конструирование – это вид моделирующей творческо-продуктивной деятельности. С его помощью трудные учебные задачи можно решить посредством увлекательной созидательной игры, в которой не будет проигравших и каждый ребенок может с ней справиться. [2]

Практическая ценность Лего-конструкторов дошкольном образовании выражается в умении детей работать в паре; овладении Лего-терминологией; желании открывать новое в мире науки и техники; нестандартности и неоднозначности в решении поставленных задач; желании детей помочь друг другу – развитию коммуникативных умений; выявлении детей с конструкторскими способностями; способность логически мыслить.

ЛЕГО-конструкторы в детском саду используются как в совместной деятельности взрослого и детей, так и в самостоятельной деятельности детей не только в рамках непрерывной непосредственной образовательной деятельности, но и при проведении досугов, праздников, в проектной деятельности. Основой образовательной деятельности является игра – как ведущий вид детской деятельности [3].

Работу по использованию Лего-конструкторов в нашем детском саду можно условно разделить на три направления: развитие технических навыков, речевое развитие, коррекционная деятельность.

Первое направление: развитие технических навыков, усвоение научных понятий.

Педагоги, работая с данным конструктором, отметили качество деталей, прочность крепления, но самое главное с какой легкостью, используя методические рекомендации LEGO-Education, можно научить детей научным понятиям.

Сегодня мы осваиваем технику работы с Лего-конструкторами «Первые конструкции» и «Первые механизмы» с детьми 6-7 лет. Ведется разработка краткосрочных образовательных практик для детей 5-6 лет. Итогом нашей деятельности предполагаем проведение в детском саду Лего-фестиваля, с участием родителей и детей старших и подготовительных групп. Планируем проведение мастер-классов для воспитателей города и края по работе с разными видами ЛЕГО-конструкторов.

Использование Лего-конструкторов в соответствии с методическими рекомендациями позволяет расширить содержание образования с учетом индивидуальных особенностей воспитанников, запросов и интересов всех участников образовательных отношений, создать образовательную среду, ориентированную на удовлетворение интересов ребенка и повысить качество дошкольного образования.

Развивая второе направление - речевое развитие, мы используем методические рекомендации и конструкторы Лего-Дупло «Моя первая история» и «Построй свою историю».

Использование данных конструкторов в образовательной среде группы более всего соответствует принципу индивидуализации. Ребенок придумывает и рассказывает истории интересные, важные для него, обсуждает события из жизни общества, фильмы, книги, телевидение. Мы соединили технику работы на трех платформах (настоящее, прошлое, будущее) и классическую методику обучения детей дошкольного возраста рассказыванию.

Конструкторы из серии «Построй свою историю» - это образовательное решение, опирающееся на инновационный подход к обучению целому набору важных навыков. Развиваются языковые навыки: чтение, письмо, речь. Формируются коммуникативные навыки: умение строить вербальные модели, способность эффективно воспринимать и излагать информацию. Навыки взаимодействия: развитие навыков командной работы, поиска и воплощения совместных

решений. Навыки творческого и критического мышления: умение придумывать новые истории или анализировать уже существующие, решая определенные задачи. Формируются ИКТ компетенции: развитие навыков работы с ПК и цифровых методов обработки информации.

Вместе с детьми мы научились не только строить, рассказывать истории, но и составлять комиксы, используя специальное программное обеспечение.

Занимаясь вопросами инклюзивного образования, педагогический коллектив столкнулся с проблемой, создания образовательной среды, ориентированной на интересы ребенка с задержкой психического развития.

Так в нашей деятельности возникло третье направление - коррекционное.

Дети с потенциально сохранными возможностями интеллектуального развития значительно отстают по срокам от сверстников. У таких детей низкий уровень внимания, высокая отвлекаемость, неустойчивая мотивация, их мозг быстро отключается даже при элементарных умственных нагрузках, они постоянно двигаются. Дефектологи отмечают, что «бесцельное хождение», это «будильник», «аккумулятор» их головного мозга. Учитывая все особенности, в коррекционной работе мы решили использовать Лего-конструктор «Креативный строитель» для детей 2- 5 лет. Основную цель мы поставили: развитие зрительной координации и пространственного восприятия на основе наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Конструктор имеет крупные, яркие детали, понятные, четкие схемы. Постройки получаются прочные и реалистичные, позволяют точно обследовать предмет, выделять нужные свойства, обозначать эти свойства словом. Мы соединили деятельность с конструктором с компьютерной игрой лего –дупло «Мороженое», что позволило повысить уровень мотивации, и систематизировать коррекционную работу.

Система работы по использованию Лего-конструкторов в образовательной среде детского сада, в первую очередь изменила отношение педагогов к конструированию, его значению в психическом и личностном развитии ребенка.

Лего-конструирование – вид моделирующей творческо-продуктивной деятельности. С его помощью, возможно, учить детей дошкольного возраста объединяться в пары, микро-группы, успешно развивать их творческие способности, воображение, интеллектуальную активность, формировать коммуникативные навыки.

Список литературы:

1. Ветошкина, Ю.А. ЛЕГО-конструирование – что это, модная игра или серьёзное занятие?/
URL:http://lego.ucoz.ru/publ/lego_konstruirovanie_что_это_modnaja_игра_или_serjoznoe_zanjatie, 15.10.2014
2. Роль конструктора лего в развитии ребенка./ URL: ourworldgame.ru/konstruktor-lego-i-razvitiie-rebenka, 15.10.2014
3. Фешина, Е.В. Лего конструирование в детском сад. Пособие для педагогов/Е.В. Фешина. - М.: Сфера. - 2011. – 185 с.

Опытно–экспериментальная деятельность как средство познавательного развития старших дошкольников

Чемоданова Марина Викторовна

МДОУ "Райсеменовский детский сад комбинированного вида "Родничок"

Ключевые слова:

Опытно–экспериментальная деятельность, детское экспериментирование

Аннотация: Целью статьи является поиск путей воспитания личности ребенка-дошкольника, побуждения его к поиску новых знаний, новых умений, новых способов работы через опытно-экспериментальную деятельность

Дошкольный возраст - очень важный период в жизни человека. В нем закладываются основы будущей личности. Ребенок познает мир, желает овладеть новыми знаниями, информацией, стремится к самостоятельному поиску ответов на интересующие вопросы. Л. С. Выготский говорил, что развитие ребенка, развитие его способностей достигается не тем, что он быстрыми шагами идет вперед, а тем, что он широко и всесторонне охватывает различные виды деятельности, знания, впечатления, соответствующие его возрастным возможностям. Огромную роль в познавательном развитии дошкольника играет экспериментальная деятельность. Информация, добытая своими руками, запоминается ребенком прочно и надолго. В ходе занимательных экспериментов дети удовлетворяют свою природную любознательность и познавательную активность. В настоящее время детское экспериментирование получило отражение в работах Н. Н. Поддьякова, А. Н. Поддьякова, О. В. Дыбиной, И. Э. Куликовской, Н. Н. Совгир, А. И. Савенкова, О. В. Афанасьевой, в современных дошкольных образовательных программах («Детство», «Развитие», «Наш дом - природа», «Детское экспериментирование», «Ребенок в мире поиска»). Экспериментальная деятельность позволяет ребенку включиться в процесс целенаправленного познания мира и научиться ставить цели, планировать свою работу, контролировать свои действия, прогнозировать возможные результаты, сопоставлять и сравнивать их с реальными результатами. В процессе эксперимента дети получают реальные представления об изучаемом объекте, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания, развивается память, активизируются мыслительные процессы ребенка. Экспериментирование позволяет совершенствоваться операциям анализа и синтеза, учит детей сравнивать и классифицировать предметы и явления, развивает речь ребенка, поскольку имеется необходимость в вербальном оформлении деятельности. В нашем детском саду уделяется особое внимание экспериментированию, как средству развития познавательной активности дошкольников. В дошкольном учреждении, разработана система организованной образовательной деятельности на основе экспериментирования. Экспериментирование, таким образом, носит не формальный, ситуативный характер, а возведено в систему и является основой детского творчества. К сожалению, методические основы процесса развития познавательной активности дошкольников средствами экспериментирования недостаточно разработаны. Поэтому педагогам ДОУ пришлось теоретически обосновать, разработать и проверить на практике эффективность использования экспериментирования для развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста (на примере занятий по окружающему миру) .

Приводим примерный перспективный план экспериментальной деятельности в старшей группе в рамках занятий.

Сентябрь «Свойства воды» «Воздух в стакане»

Октябрь «Свойства и качества предметов: полиэтилен, ткань, бумага» «Сравни» «Копирка»

Ноябрь «Пуговица ходит» «Пристегни»

Декабрь Из чего сделаны предметы «Свойства материалов» «Свойства магнита»

Январь Домашние животные «Почему кошка языком чистит себе шерстку»

Февраль Наша Армия «Парашют из бумаги»

Март Предметы, обеспечивающие человеку комфорт «Веер» «Сортировка»

Апрель Птицы «Как маскируются птицы?» «Птицы плавают в воде»

Май Экспериментальная деятельность на прогулке: «След» «Как расселяются растения?» «Солнечный луч»

Основными задачами нашей работы являлись:

- Учет познавательных интересов детей
- Создание проблемно-поисковых ситуаций
- Постепенное усложнение материала
- Стимулирование к самостоятельной поисковой деятельности и проявлению максимальной умственной активности и самостоятельности,
- Создание развивающей среды, предоставляющей каждому ребенку широкий простор для самореализации,
- Организация образовательного процесса на наглядно-образной основе.

В учреждении во всех возрастных группах созданы «зоны экспериментирования», в которых на специальных столиках и стеллажах широко представлены материалы различной фактуры, расположенные по различным направлениям: «Бумага», «Вода», «Металл»; мини-лаборатории, приборы: лупы, весы, песочные часы, магниты, компас; разнообразные сосуды и другое оборудование. Помимо стационарных зон есть и подвижные уголки опытно-экспериментальной деятельности, помогающие детям самостоятельно продолжать исследования изучаемой темы. Чтобы опытно-экспериментальная деятельность детей была плодотворной и успешной необходимо выполнение следующих условий:

- Подготовка к проведению экспериментов начинается с того, что педагог определяет текущие дидактические задачи. Затем выбирается объект, соответствующий требованиям и всесторонне знакомится с ним сам, одновременно осваивая, технику экспериментирования, если та ему незнакома.
- Во время проведения эксперимента, не стоит строго регламентировать работу, ограничивая временные рамки, возможны отступления от намеченного плана.

- Дети во время работы должны быть раскрепощены, заинтересованы.
- Необходима постоянная стимуляция детского любопытства. Нельзя сразу отвечать на вопросы детей, а надо помочь ребенку самостоятельно получить ответы на вопросы, поставив небольшой опыт.
- При формулировании выводов необходимо стимулировать развитие детской речи. Таким образом, алгоритм организации детского экспериментирования сформировался следующим образом:

1. Ребенок выделяет и ставит проблему, которую надо решить
2. Предлагает различные варианты ее решения.
3. Проверяет эти решения.
4. Делает выводы.

При соблюдении всех этих условий, в подготовительной к школе группе, проведение экспериментов становится привычной нормой для наших воспитанников. Важно отметить и то, что в процессе экспериментирования решаются не только образовательные и развивающие задачи, но и задачи воспитательного характера. Дети учатся работать в коллективе, общаться со сверстниками, доказывать свою правоту, прислушиваться к мнению другого человека, переносить неудачи и радоваться победам. Необходимо также упомянуть о том, что воспитательные и образовательные задачи лучше всего решать в тесном сотрудничестве с семьями воспитанников. Для родителей нами создана картотека элементарных опытов и экспериментов, которые можно провести дома. О результативности применения опытно-экспериментальной деятельности как средства познавательного развития можно судить по результатам диагностики.

Список литературы:

1. *Кончина О. А., Свирская Л. В.* 1995 //Программа развития познавательных способностей детей 3-7 лет./ Новгород, - 215 с.
2. *Куликовская И. Э., Совгир Н. Н.* 2005. Старший дошкольный возраст // Детское экспериментирование/. М.: Педагогическое общество России,.-80 с.
3. *Новоселова С. Л.* 2001. Игра - экспериментирование как детская самодеятельность // - методический и научно педагогический журнал. - Приложение № 4, С 86-93.
4. *Поддьяков А. Н.* 1991. Обучение дошкольников экспериментированию. // Вопросы психологии/ - №4. - с. 29-34.

Национальные инициативы Российской Федерации и КНР в обеспечении программ психологической поддержки прав ребенка

Черная Анна Викторовна,
Лю Цуньин,
Гришина Людмила Николаевна

Южный федеральный
университет, Ростов-на-Дону

Ключевые слова:

права человека, права ребенка, детское благополучие, детское развитие, психологическая поддержка

«Права человека» - важный в науке и обыденном сознании свод правил, отражающих социальный контекст отношений к человеку и усваиваемый личностью начиная с раннего детства. В настоящее время права детей на равные возможности, образование, полноценное развитие, защиту от насилия и эксплуатации, участие в жизни детских сообществ признаются большинством государств мира. Основное содержание прав и свобод ребенка на выживание, развитие, защита и обеспечение активного участия в жизни общества отражено в Конвенции о правах ребенка ООН (1989). В документах международного права очерчены границы социальных норм, прав и обязанностей детей и государств, ответственных за их выживание и развитие.

В деятельности ЮНИСЕФ поддержка прав ребенка на безопасное, здоровое и счастливое детство осуществляется в специальных программах, направленных на защиту здоровья и жизни детей, их физическое и интеллектуальное развитие. Ежегодные доклады ЮНИСЕФ о Положении детей в мире освещают проблемы детей: с ограниченными возможностями; живущих в урбанизированном мире; ранней беременности подростков; эксплуатации детей, проявления жестокого обращения со стороны взрослых в отношении детей и подростков; детских прав.

Реальная практика поддержки прав ребенка представлена в специальных программах и проектах ООН, ЕС, ЮНИСЕФ.

Программы в области прав ребенка, иницируемые ООН «Безопасные и Дружественные города для всех», «Дети и вооруженные конфликты: Интерактивная карта мира», «Международная сеть женщин/девочек-инвалидов», «Защитите права детей», «Наше право на защиту от насилия» направлены на обеспечение безопасного проживания детей в городах мира; просвещение населения о «зонах» вооруженных конфликтов, в которых в отношении детей совершаются серьезные нарушения; включение женщин-инвалидов в обмен знаниями, расширяющими возможности по отстаиванию своих прав.

Программы в области прав ребенка, иницируемые ЕС – «Молодежь в действии», «Безопасный Интернет», «Строим Европу для детей и вместе с детьми» направлены на обеспечение содействия социальной интеграции детей и подростков в общество путем поощрения их активной гражданской позиции; предупреждение травматизма и укрепление безопасности детей; создание общественных групп в странах мира по решению экстренных вопросов детей; решение задач, касающихся определения специальных правил для защиты несовершеннолетних.

Программы в области прав ребенка, иницируемые ЮНИСЕФ «Города, доброжелательные к детям», «Борьба с дискриминацией», «Все дети равны», «Мир и толерантность детям Северного Кавказа» направлены на обеспечение реализации социальной политики, доброжелательной к детям; социальной интеграции детей с особыми проблемами; искоренение дискриминации детей по состоянию здоровья, способностям или национальности; поддержки здоровья, безопасности и образования детей и толерантности.

Принцип «защиты прав каждого ребенка» как формирование системы, обеспечивающей

реагирование на нарушение прав каждого ребенка без какой-либо дискриминации, включая правовое просвещение, признается одним из приоритетов национальной стратегии действий в интересах детей в Российской Федерации.

В ней отражены следующие ключевые направления:

1. Семейная политика детствосбережения;
2. Доступность качественного обучения и воспитания, культурного развития и информационной безопасности детей;
3. Здравоохранение, дружественное к детям и здоровый образ жизни;
4. Равные возможности для детей, нуждающихся в особой заботе государства;
5. Создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружественного к ребенку правосудия.

Национальные приоритеты Китая по государственной поддержке детства отражены в следующих направлениях:

1. благополучие и социальное обеспечение детей;
2. уважение к правам ребенка;
3. укрепление системы гарантий детям;
4. снижение угрозы бедственного положения детей для обеспечения того, чтобы обездоленные дети имели больше шансов для достижения своей мечты, а дети с особыми потребностями были обеспечены специальной поддержкой;
5. интеграция государственных ведомств в целях обеспечения благополучия детей, социальной поддержки ребенка и семьи.

В 2012 году Министерство гражданских дел и Министерство финансов инвестировала 3,6 млрд. юаней на бедственное положение детей, живущих без пособий и соответствующих услуг. В соответствии с новой политикой социального обеспечения, правительство будет финансировать двести миллионов юаней для оплаты социальных услуг семьям и детям. С 1979 года ЮНИСЕФ официально сотрудничает с китайским правительством. Сектор Азиатско-Тихоокеанского региона ЮНИСЕФ инициирует ряд проектов в странах региона: качество образования, гендерное равенство, запрет детских браков, грамотность молодежи и др.

Названные международные и национальные инициативы России и КНР по созданию условий для развития детей значимы в определении стратегий психологической поддержки прав ребенка в России и Китае.

Список литературы:

1. Государственный доклад Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 17 ноября 2011 г. «О положении детей в Российской Федерации» (2008-2009 годы) // <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55087983/>
2. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы. Утверждена указом Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761.

Модернизация развивающей предметно-пространственной среды детского сада в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования

Чертихина Анна Валериевна

ГОУ ДПО «ВГАПО» г.
Волгоград

Ключевые слова:

стандарт, среда, развитие, ребенок, педагог

Аннотация: Целью статьи является рассмотрение вопроса модернизации развивающей предметно-пространственной среды детских садов Волгоградского региона в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта. Описывается опыт педагогов по обеспечению условий для реализации потребности ребенка в активной и разноплановой деятельности.

Развивающая предметно-пространственная среда (далее РППС) является важным критерием оценки деятельности дошкольной образовательной организации. В условиях стандартизации дошкольного образования, это утверждение приобретает особую значимость. РППС в контексте федерального государственного образовательного стандарта (далее - Стандарта) - одно из основных условий развития дошкольников, которое должно позволить педагогу учитывать индивидуальные особенности, интересы, уровень активности, возможности здоровья каждого ребёнка. К РППС Стандарт предъявляет особые требования.

Как следствие возникла необходимость пересмотра традиционных подходов к организации РППС детского сада.

Однако, имея в руках нормативный документ, содержащий конкретные требования к РППС, воспитатели всё же испытывают затруднения. В ходе анкетирования педагогов детских садов Волгоградского региона было выяснено, что основной причиной таких затруднений большинство воспитателей – 35% - считает недостаточность и несвоевременность финансирования дошкольных образовательных организаций. 30% педагогов ссылаются на превышение допустимого количества детей, посещающих группы детских садов. 29% воспитателей – испытывают трудности из-за архитектурных особенностей зданий, помещений в которых располагаются детские сады. 2% - указывают иные причины: отсутствие поддержки руководителей, семей воспитанников и другие. И только 4% анкетированных признают недостаточность знаний по данному вопросу. Анализируя результаты исследования, можно сделать вывод, что с требованиями новых нормативных документов к РППС большинство из испытуемых знакомы поверхностно.

Повысить профессиональную компетентность педагогов по проблеме стало возможным в ходе освоения дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки на базе ГАУ ДПО «ВГАПО».

В процессе освоения модуля «Организация РППС в соответствии с требованиями Стандарта», педагоги прежде всего обращали внимание на наиболее значимые, острые для себя вопросы.

Так актуальным стал вопрос о возможности учёта условий своей образовательной организации (количество детей в группах, площадь групповых и подсобных помещений, посещение групп детьми с ограниченными возможностями здоровья) при проектировании РППС в соответствии со Стандартом.

Многие положения Стандарта не были для педагогов новы. В основе Стандарта лежит богатейший опыт отечественной педагогики и психологии, который убедительно доказывает возможность развития, воспитания и обучения дошкольников на основе создания предметно-развивающей среды, соответствующей возрастным особенностям детей. Каждому педагогу знакомы работы признанных учёных: Р.Б. Стеркиной, Н.А. Ветлугиной, С.А. Новосёловой, Т.Н.

Дороновой, В.А. Петровского, Н.А. Коротковой, Н.А. Рыжовой и многих других.

Авторы Стандарта предоставили подробные требования к РППС детского сада и определили принципы её построения: полифункциональность, трансформируемость, вариативность, насыщенность, доступность, безопасность.

Большинство вопросов у воспитателей вызвала возможность трансформируемости пространства. В основном мебель, элементы РППС групп имеют жёстко закреплённое месторасположение, что по мнению воспитателей обеспечивает безопасное пребывания детей и позволяет поддерживать порядок.

В процессе освоения программ педагоги ознакомились с инновационным опытом работы детских садов по проблеме. Педагоги пришли к выводу, о необходимости создания как бы незаконченной, незавершенной РППС, побуждающего детей к активной деятельности. При этом детям должны быть доступны материалы для организации игрового пространства самими детьми.

Большую помощь воспитателям оказали пособия Н.А. Коротковой, где педагоги нашли ценные идеи и варианты модернизации РППС.

Педагоги проектировали РППС для своих групп с учётом принципов Стандарта и условий, имеющихся в детских садах. Они подбирали формы работы с родителями воспитанников по вопросу их просвещения и участия в организации РППС в условиях детского сада и семьи, которые должны иметь единые принципы для обеспечения комфортного пребывания, развития ребенка, соблюдению индивидуальной его образовательной траектории.

В сотрудничестве с семьями воспитанников началось обновление содержания РППС детских садов. Были разработаны и изготовлены сюжетные ширмы, которые значительно обогатили детскую игру и расширили игровые сюжеты. Ширмы отражают различные сюжеты, что позволяет обеспечить свободный выбор каждому ребёнку с учётом его интересов, гендерной принадлежности, уровня активности. Ширмы дети используют для организации пространства, для уединения.

Многие воспитатели использовали уже имеющиеся ширмы, изготовив для них съёмные сюжетные тканевые полотна-аппликации, прикрепляющиеся на пуговицы или липучки.

В доступном для детей месте были размещены отрезки однотонных тканей различных цветов, которые дети используют по своему усмотрению - как скатерть, одеяло, плащ и т.д. в зависимости от сюжетов игр.

Для организации игрового пространства были изготовлены тканевые «юбки» для столов. Юбки представляют собой прямоугольные отрезки полупрозрачной ткани, собранные на эластичную ленту, что позволяет детям самостоятельно их легко надевать на столы, стулья, постройки из модулей. Полупрозрачная ткань позволяет воспитателю наблюдать за ходом детских игр, но для детей создаётся иллюзия замкнутости организованного пространства. «Юбки» дети используют для режиссёрских и сюжетно-ролевых игр.

Из столешниц неиспользуемых детских столов воспитатели изготовили мобильные подиумы, дополнив их роликовыми колёсами. Подиумы имеют как нейтральную расцветку (однотонная, пастельных тонов), так и тематическую, например, дорожная разметка, парковая зона и т.д. Подиумы дошкольники используют для конструирования, режиссёрских, дидактических игр, которые не прекращаются, а только прерываются в силу различных обстоятельств и снова возобновляются в удобное время или удобном месте.

Для обеспечения двигательной активности в групповом помещении, было решено изготовить напольные дидактические игры, которые с одной стороны решают развивающие задачи, а с другой – предполагают наклоны, приседания и др. Так в группах появились «Напольное домино», «Напольное лото», «Напольные пазлы».

Съёмные элементы тактильных дорожек дети используют как для двигательной активности, так

и для создания игровой среды в зависимости от игровой ситуации. Дорожки представляют собой тканевые элементы разнообразной формы, размером приблизительно 30х30 см., наполненные различными материалами: мелкой галькой, песком, поролоном, пуговицами и т.д. Эти элементы в форме цветов, геометрических фигур прикрепляются к основе с помощью липучек.

В ходе наблюдений воспитатели отмечают, что обновлённая РППС способствует повышению игровой, познавательной, исследовательской, творческой активности детей, развитию индивидуальности каждого ребёнка с учётом его склонностей, интересов, уровня активности.

Таким образом, РППС детского сада оказывает влияние на эффективность деятельности педагога и является важнейшим условием реализации целей дошкольного образования.

Список литературы:

- Карабанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марич Е.М. 2014. Организация РППС в соответствии с ФГОС ДО. Методические рекомендации для педагогических работников ДОО и родителей детей дошкольного возраста / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. – М. 96 с.
- Коротковой Н. А. 2010. Предметно-пространственная среда детского сада: старший дошкольный возраст: пособие для воспитателей / Под ред. Н. А. Коротковой. — М.. 96 с.
- ФГОС ДО утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013г. №1155.

Типы конкурентного поведения старших дошкольников и младших школьников в условиях соревновательной игры

*Чеснокова Ольга Борисовна
Доцент кафедры возрастной психологии и
психологии развития факультета психологии
МГУ имени М.В. Ломоносова
г.Москва, Российская Федерация
olgach1234@googlemail.com
Тарасова Кристина Сергеевна
Научный сотрудник кафедры методологии
психологии факультета психологии
МГУ имени М.В. Ломоносова
г.Москва, Российская Федерация
christinap@bk.ru*

Введение

Начиная с дошкольного возраста, ребенок неизбежно попадает в ситуацию соревнования и оценочного взаимодействия на основе внешних стандартов в рамках тех деятельностей, в которых он может не чувствовать себя компетентным, но и от выполнения которых он порой не может отказаться. В процессе подготовки к школе дошкольники усваивают относительную ценность своих достижений, поскольку в школе с первых дней предметом социального сравнения и конкурентной борьбы являются учебные способности и академические достижения [4]. Кроме того, дети участвуют в различных соревнованиях за пределами школы, посещая разнообразные секции и кружки.

Являясь ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, и в младшем школьном возрасте игра остается важной частью жизни детей [1]. Соревновательные типы игры становятся все более популярными среди младших школьников, позволяя сравнить различные внеакадемические способности и определить свое место в иерархии межличностных отношений [2]. Однако развивающий потенциал соревновательных игр и стратегии поведения детей в конкурентном взаимодействии изучены пока недостаточно.

Материалы и методы

В качестве основного методического инструментария использовалась авторская методика диагностики конкурентного поведения младших школьников в условиях соревновательной игры.

Первый (вводный) игровой этап не является диагностическим и нацелен на вхождение в соревновательную игровую ситуацию, создание соревновательной мотивации и снятие тревожности. В качестве такой игры используется настольная игра в футбол. В игровой коробке устанавливаются ворота. Для управления игровым мячом каждому участнику предлагается трубочка, в которую необходимо дуть для того, чтобы попасть в ворота соперника, одновременно защищая собственные ворота.

Основной этап игры представляет собой модифицированную методику И. Джорджиу, К.Беччо, С. Кловер и У. Кастьело [3] с использованием кубиков Никитина.

Детям раздаются образцы рисунков, которые им необходимо собрать из заданного количества кубиков (два или четыре) в горизонтальной или вертикальной ориентации при кооперативной и соревновательной инструкции. В ходе выполнения дети должны сидеть за столом друг напротив друга, у каждого из них имеется половина кубиков, необходимых для образования рисунка. В соответствии с введенными правилами перед ними посередине располагается лист картона – игровое поле, с изображением серединной линии, по которой дети должны выкладывать кубики.

На *заключительном* этапе детям задаются вопросы, кто из них победил и какой из вариантов игры они хотели бы повторить еще раз. Обсуждение и результат фиксируются.

До начала исследования и после каждому ребенку задается вопрос о его настроении, и для ответа предлагается выбрать пиктограмму, отражающую его состояние: «хорошо», «нормально», «плохо».

Поведенческие и эмоциональные проявления ребенка оценивались по заранее выделенным критериям по шкале от 1 до 5 в зависимости от силы выраженности параметра.

В апробации методики проводилась при участии 203 детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (110 девочек и 93 мальчика). Средний возраст детей составляет 7,8 лет.

Результаты

В ходе проведения исследования и наблюдения за игровым соревновательным взаимодействием детей мы выделили группы детей, которые реализуют продуктивную стратегию конкурентного поведения, и которые испытывают определенные трудности в ситуациях соревновательной игры. Последние могут проявлять тревожно-неуверенный или агрессивно-нетерпеливый типы конкурентного поведения. В таблице представлено распределение детей по выделенным группам.

Табл. 1. Распределения участников по группам, согласно типу конкурентного поведения в условиях соревновательной игры (в процентах)

	Всего (%)
Дети готовые к соревнованию	47,8
Дети, не готовые к соревнованию (тревожно-неуверенные)	24,1
Дети, не готовые к соревнованию (агрессивно-нетерпеливые)	28,1

Наблюдение за участниками исследования позволило нам описать особенности игрового взаимодействия детей и выделить типы конкурентного поведения детей в условиях соревновательной игры.

Дети, реализующие оптимальный тип конкурентного поведения, отличаются высокой ориентацией на задачу, значительно превосходящей стремление к достижению личностного доминирования над соперником. У них позитивный эмоциональный фон, высокая и богатая эмоциональная выразительность. Они соблюдают правила игры даже в ситуации высокого эмоционального накала и наличия возможности нарушить правила, способны, ориентируясь на изменяющиеся условия игрового процесса, гибко менять свои коммуникативные и конкурентные стратегии. Проявляют высокую эмпатию по отношению к партнеру, с уважением относятся к его переживаниям и проявляют терпение. Дети этой группы могут брать на себя функции лидера и руководить общими процессами в ходе игры, они адекватно оценивают исход соревновательной игры. Одинаково радуются возможности поиграть как в кооперативные, так и в соревновательные игры, предпочтения носят скорее личностный, чем типовой характер. Дети, реализующий эффективный тип конкурентного поведения, успешны в соревновании, к проигрышам относятся как к частным эпизодам, не отражающимся на общем ощущение собственной компетентности.

Дети, реализующие тревожно-неуверенный тип конкурентного поведения, склонны ориентироваться на данную им задачу, а не на личностное доминирование. Они способны гибко согласовывать и координировать игровое поведение с изменениями в ситуации соревновательной игры и действиями партнера, но делают это несколько

медленнее, чем дети из группы продуктивного типа конкурентного поведения. Дети этой группы досконально соблюдают правила игры, способны долго и терпеливо ждать, пока товарищ справится со своим заданием, но редко предлагают ему свою помощь. Эмоциональный фон у них сниженный, эмоциональная выразительность крайне сдержанная и бедная. Соревновательная мотивация низкая, дети этой группы стараются избегать участия в соревновательных видах деятельности. Они высоко ценят возможность сохранения благополучных отношений с партнером, ценность выигрыша, однако, для них выше, чем для детей из первой группы. Дети этой группы способны адекватно оценить исход игры, но часто колеблются при необходимости назвать победителя. Дети из данной группы не успешны в соревновании, они чаще проигрывают, чем выигрывают, реакции на проигрыши часто носят черты выученной беспомощности, доминирующими эмоциями во время соревнования у них являются волнение и тревога, отличаются робостью и часто медлительностью.

Дети, реализующие агрессивно-нетерпеливый тип конкурентного поведения, отличаются доминированием ориентации на личностное превосходство над соперником в игре. Могут также проявлять вербальную и физическую агрессию в ходе игры. Гибкость коммуникативных стратегий и способность координировать свои игровые действия с действием товарища снижены, что в целом говорит о низкой ориентации на партнера по игре. Они могут брать на себя функции лидера, редко сдерживают свои эмоции, эмоциональные проявления яркие и богатые, отличаются импульсивностью. Соревновательная мотивация и ценность победы в соревновании очень высокие, ради выигрыша дети этой группы могут нарушать правила при любой возможности, оказывать давление на партнера и экспериментатора, рисковать благополучием дружественных отношений со сверстниками. Дети данной группы успешны по результатам соревнования, они часто выигрывают, но адекватность оценки исхода игры снижена: в большинстве случаев они называют победителем себя, вне зависимости от реального положения в соревновательной игре, склонны переносить конкурентный тип взаимодействия на кооперацию, продолжая соревноваться, когда условия игры этого не требуют или не предполагают.

Заключение

Анализ характеристик конкурентного поведения старших дошкольников и младших школьников показал, что дети избирают разные стратегии поведения в соревновании в соответствии со своими личностными особенностями, способностями, имеющимся у них опытом конкурентного взаимодействия и текущей ситуацией соревнования. Соревнование является сложным процессом, результат которого зависит не только от многих компетенций его участников, но и от временного фактора, посторонних обстоятельств и порой случайности. Таким образом, выявление эффективных и неэффективных типов конкурентного поведения не может основываться только на успешности ребенка в результате соревнования, но должно определяться совокупностью процессуальных характеристик. Изучение конкурентного взаимодействия детей на материале соревновательных игр может помочь ответить на вопрос о том, как использовать естественно-возникающие в совместной деятельности детей и специально организуемые взрослыми соревновательные игры для подготовки ребенка к разнообразным по форме соревновательным видам деятельности и к конкурентным взаимоотношениям.

Литература:

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. 2-е изд. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 352 с.
2. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. - СПб: Питер, 2001. — 512 с.

3. Georgiou, I., Becchio, C., Glover, S., Castiello, U. Different action patterns for cooperative and competitive behaviour. *Cognition*. 2007. Vol. 102. Pp. 415–433.
4. Glasser, W. *Schools without failure*. New York: Harper & Row, 1969, 236 p.

Моделирование развивающей предметно-пространственной среды ДОО как условие развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста

Чугунова Татьяна Александровна,
Кузь Наталья Александровна

Новосибирский государственный
педагогический университет, г.
Новосибирск

Ключевые слова:

Игра, игровая деятельность, предметно-развивающая среда, развивающая предметно-пространственная среда, дети старшего дошкольного возраста

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-экспериментального исследования, связанные с созданием развивающей предметно-пространственной среды посредством игровой деятельности. В статье рассматриваются требования к развивающей предметно-пространственной среде в соответствии с ФГОС ДО, а также построение предметно-игровой среды для детей старшего дошкольного возраста.

Введение.

Игра занимает самое важное место в жизни дошкольника, являясь преобладающим видом его самостоятельной деятельности, поэтому идеальная цель педагогического процесса, к которой должен стремиться каждый воспитатель ДОО – это воспитание гармонично развитой личности и счастливого ребенка. Ведь все, что окружает ребенка, формирует его психику, является источником его знаний и социального опыта [1]. Проблемой организации развивающей предметно-пространственной среды занимались такие исследователи, как В. В. Давыдов, Д. В. Менджеричкая, Н. Я. Михайленко, С. Л. Новоселова, В. А. Петровский, Д. Б. Эльконин. Предметно-пространственная среда – это система материальных объектов и средств деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика в соответствии с требованиями основной общеобразовательной программы дошкольного образования [4]. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предлагает, что развивающая предметно-пространственная среда должна быть: содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [3].

Цель исследования.

Цель работы – исследовать условия развития игровой деятельности, показать возможности моделирования развивающей предметно-пространственной среды как условия развития игровой деятельности детей старшей группы детского сада. Условия организации предметно-пространственной среды: учет возрастных особенностей и потребностей детей, специфика формирования психологических новообразований в разные годы жизни; многофункциональность; создание специальных зон для самостоятельного активного действия ребенка; создание этической среды. Была разработана программа экспериментального исследования. С целью изучения влияния моделирования развивающей предметно-пространственной среды на уровень развития сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста мы провели экспериментальную работу.

Методы исследования.

В исследовании принимало участие сорок детей старшего дошкольного возраста, посещающих старшую группу детского сада. Для определения уровня сформированности игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста была использована методика Р. Р. Калининой. Анализ игровой деятельности по методике осуществляется по 7 критериям: распределение ролей, основное содержание игры, ролевое поведение, игровые действия, использование атрибутики и предметов-заместителей, использование ролевой речи и

выполнение правил. Всего было выявлено 4 уровня: низкий, ниже среднего, средний и высокий. Исследование было организовано в три этапа: констатирующий – выявление актуального уровня развития игровой деятельности, формирующий – моделирование развивающей предметно-пространственной среды с целью развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста, контрольный – выявление эффективности экспериментального исследования.

Результаты исследования.

Обобщая данные, мы получили такие результаты: большинство детей имеют средний уровень сформированности игровых навыков. Для данных детей характерно принятие и последовательное изменение игровой роли, которую они реализуют через действия с предметами и ролевую речь. Дети со средним уровнем сформированности игровых навыков свободно вступают в ролевое взаимодействие с партнером-сверстником. Игры детей не отличались творческим развитием сюжета. Распределение ролей осуществлялось под руководством взрослого, который задает наводящие вопросы. Роли называются, но выполнение сводится к реализации действий. Игровые действия детей жестко фиксированы. Дети широко используют атрибутивные предметы, в том числе в качестве заместителей (игрушечная тарелка как прицеп к грузовику, кубики как продукты) на предметное оформление игры уходит значительная часть времени. Правила в игре явно не выделены, но в конфликтных ситуациях правила побеждают. На основе полученных результатов мы разработали тематическое планирование, связанное с изменением развивающей предметно-пространственной среды.

При организации развивающей предметно-пространственной среды для детей в группе, было использовано зонирование пространства, которое осуществляется мобильными средствами (расстановкой мебели и оборудования). Изменение среды происходило на протяжении шести месяцев, и были для детей созданы такие зоны, как «Парикмахерская», «Магазин», «Больница», «Библиотека», «Строительный уголок», «Патриотический уголок», «Уголок природы и центр экспериментирования», «Познавательный уголок». Для того чтобы дети нашли себе дело по душе, в группе выделены определенные зоны. Они не имеют жестких границ, что позволяет соблюдать принцип полифункциональности, когда один и тот же игровой уголок, по желанию ребенка, можно легко и быстро преобразовать в другой. Наибольший интерес у детей вызывают такие игры, как «Детский сад», «Семья», «Больница», «Магазин», но сюжеты этих игры однообразны. Также в исследование были включены такие сюжетно-ролевые игры: «Исследователи», «Путешествие на автобусе», «Библиотека», «Зоопарк», «Строительство», «Парикмахерская», «Супермаркет», «Телевидение», «Путешествие по городу». Развивающая предметно-пространственная среда строится для разных видов игр: предметные, дидактические, развивающие, подвижные; но мы акцентируем внимание на сюжетно-ролевых играх.

Например, уголок природы и центр экспериментирования. Здесь дети могут экспериментировать с предметами из различных материалов: дерево, пластмасса, резина, металл, играть с песком и водой. Играют в сюжетно-ролевую игру «Исследователи». Здесь мы меняли материалы в связи с временем года. На контрольном этапе исследования, мы получили такие результаты: все дети перешли на новый уровень сформированности игровых навыков. Анализ показал, что дети вполне справляются со стоящими перед ними задачами игры. Увлечение игрой детей вызвало новое отношение дошкольников к занятиям и к разным видам деятельности. Становилось заметным их особое прилежание, стремление ни в чем не отстать от товарищей, аккуратно выполнять данные поручения.

Игровые действия этих детей многообразны и логичны. Дети используют многофункциональные предметы и при необходимости изготовление небольшого количества ключевых атрибутивных предметов. Развернутая ролевая речь на всем протяжении игры. Так, если спросить играющего ребенка: «Ты кто?», он назовет свою роль. Дети в процессе игры сообща выработывали правила поведения, приучались смело выражать свое мнение, прислушивались к мнению других.

Анализируя наблюдение за игрой детей, стоит отметить, что одной из самых любимых игр продолжает оставаться игра в «Семью». Предметом детских чувств, становятся взаимоотношения членов семьи. Например, одна из любимых игр детей «Как будто мамы нет дома». Наиболее популярными у детей старшего дошкольного возраста по-прежнему, оказались

традиционно-бытовые сюжеты: кормление, укладывание спать, прогулка, купание малыша и другое. Сюда же входили такие варианты игр, как «Дочки-матери» и современная разновидность этой игры «Семья куклы Винкс». У мальчиков чаще всего проигрывали сюжеты таких игр, как «Добрый и злой полицейские», «Тир». В играх дети использовали как реальные игрушки, так и их заместители. Заключение.

Таким образом, изучая возможности моделирования развивающей предметно-пространственной среды, как условия развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста в групповом помещении ДОО воспитатели должны учитывать все, что будет способствовать становлению базовых характеристик личности каждого ребенка старшего дошкольного возраста. Правильно организованная предметно-развивающая среда позволяет каждому ребенку найти занятие по душе, поверить в свои силы и способности, научиться взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, понимать и оценивать их чувства и поступки, а именно это лежит в основе гуманистических принципов образовательного процесса.

Список литературы:

1. Арсентьева, В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве: учеб. пособие [Текст] / В. П. Арсентьева. – М.: ФОРУМ, 2009. – 144 с.
2. Карабанова, О. А., Алиева, Э. Ф., Радионова, О. Р., Рабинович, П. Д., Марич, Е. М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста [Текст] / О. А. Карабанова, Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, П. Д. Рабинович, Е. М. Марич. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. – 96 с.
3. Краснощекова, Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Краснощекова. – Ростов н/Д, 2014. – 251 с.
4. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. URL: http://www.firo.ru/?page_id=11003 (дата обращения: 2.04.2015).
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры. [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 2008. – 360 с.

Взаимосвязь креативного мышления и культурной конгруэнтности в младшем возрасте

Чулюкин Кирилл Сергеевич

Казанский (Приволжский)
Федеральный Университет,
Институт Психологии и
Образования, г.Казань

Ключевые слова:

креативное мышление, культурная конгруэнтность, правило, нормативная ситуация, младший возраст

Аннотация: целью статьи является установление взаимосвязи креативного мышления и культурной конгруэнтности в младшем школьном возрасте. Наиболее актуально рассмотрение креативного мышления через призму соответствия типичным правилам в нормативной ситуации младшего школьного возраста, так как в данном возрастном периоде детям свойственно стремление к нестандартным решениям поставленных задач, оригинальности и творческой активности.

Введение

Младший школьный возраст является вершиной вхождения в культурное пространство, приобретение нравственных ценностей, принципов, мировоззрения в целом. Вхождение в учебную деятельность, формирование психологических новообразований, новая социальная ситуация развития меняют интересы, ценности ребенка, изменяется восприятие своего места, своих отношений [5].

По мере накопления норм, правил, представлений в сознании младшего школьника, приобретаются навыки социально значимых действий. Постепенно ребенок научается совершенствовать свое поведение на основе требований и установленных правил. Подтверждением тому А.Н. Леонтьев полагал, что личность тоже «производится» – создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности [3]. Тем самым младший школьник является активным субъектом культуры.

С одной стороны, младший школьник хочет соответствовать тем правилам и требованиям, которые предъявляются ему со стороны учителей, родителей, близкого окружения. С другой стороны, младший школьник не всегда может соответствовать нормированному графику, организованности, ответственности, дисциплинированности, новым правилам, что сказывается на эмоциональных переживаниях ребенка, противоборство мотивов между «хочу» и «надо»

Младший школьник как субъект культуры обнаруживается в культурной ситуации, когда к его природному началу обращено правило как общепринятая норма культуры. Именно правило требует сознательного акта отражения, рефлексии и отношения как проявлений активности субъекта в нормативной ситуации [4]. Исходя из данного положения, можно предположить, что активность субъекта в нормативной ситуации будет варьироваться от показателей креативного мышления.

По теоретическим и экспериментальным исследованиям Торранса, были обнаружены сензитивные периоды формирования креативного мышления – «пик креативности» детей в возрасте в возрасте от 3,5 до 4,5 лет. Также было установлено, что показатели креативного мышления возрастают в первые три года обучения в школе, а затем несколько уменьшаются в последующие год-два и затем получает толчок, возможно, в сочетании с подъемом уровня физического развития [6].

В исследовании Л.Ф. Баяновой были выявлены значимые показатели взаимосвязи культурной конгруэнтности, то есть соблюдения правил, общепринятых в культуре и соответствующих

уровней творчества детей дошкольного возраста [1].

Ключевым звеном является рассмотрение креативного мышления детей младшего школьного возраста в нормативной ситуации, в которую включены правила и нормы поведения.

Цель исследования

Целью данного исследования явилось определить взаимосвязь креативного мышления и культурной конгруэнтности детей младшего школьного возраста.

Материалы и методы

В соответствии с логикой исследования для определения взаимосвязи креативного мышления и культурной конгруэнтности, использовались следующие методы:

1. Психодиагностические:

- Батарея тестов «Творческого мышление» (Е.Е. Туник), модификация тестов Гилфорда, Торранса для детей младшего школьного возраста;
- Методика определения культурной конгруэнтности младшего школьника (Л.Ф. Баянова, Е.А. Цивильская, Р.М. Байрамян, К.С. Чулюкин) [2].

2. Методы математической обработки эмпирических данных:

- Корреляционный анализ Пирсона в программе СПСС 22.0.

Результаты

В качестве результатов исследования предлагаются количественные и качественные результаты по проведенным методикам, а также был проведен расчет коэффициентов корреляции Пирсона между двумя методиками.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 33» Авиастроительного района города Казани. В исследовании приняло участие 123 респондента, учащиеся 2 «в», 3 «а», 4 «а», 4 «г» класса, а также учителя соответствующих классов в количестве 4 респондентов.

По результатам методики Батарея тестов «Творческое мышление» (Е.Е. Туник) были выявлены суммарные показатели по каждому из семи субтестов. Незначительное количество респондентов соответствует высоким показателям креативного мышления. Большинство детей младшего школьного возраста на поставленные вербальные и проективные задания не давали редких и оригинальных ответов.

По результатам методики определения культурной конгруэнтности (Л.Ф. Баянова, Е.А. Цивильская, Р.М. Байрамян, К.С. Чулюкин) были рассчитаны суммарные показатели по каждому из шести субтестов, которые характеризуют высокую культурную конгруэнтность у значительного большинства респондентов.

Результаты корреляционного анализа Пирсона определили значимые обратные связи между показателями проведенных методик на креативное мышление и культурную конгруэнтность. То есть, чем выше креативное мышление, тем ниже культурная конгруэнтность, и наоборот, чем ниже креативное мышление, тем выше культурная конгруэнтность детей младшего школьного возраста.

Заключение и выводы

Исходя из результатов проведенного исследования, можно заключить, что все полученные коэффициенты значимы, то есть существует значимая обратная связь креативного мышления и культурной конгруэнтности младшего школьника. Данный вывод подтверждает тот факт, что дети младшего школьного возраста в силу ведущей деятельности – учебной, стремятся соответствовать всем требованиям, нормам и правилам в нормативной ситуации развития, тем самым утрачивают спонтанность, гибкость мышления, оригинальность, становясь окультуренными, что и характеризует низкие показатели креативного мышления.

Список литературы:

1. Bayanova, L. 2014. Compliance with Cultural Rules of Children Having Different Level of Creativity // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 146, pp. 192–195. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.109
2. Bayanova, L. F., Tsvil'skaya, E. A., Bayramyan, R. M. Chulyukin, K. S. 2016. Cultural congruence test for primary school students // *Psychology in Russia: State of the Art*. [Unpublished]
3. Аверин, В. А. 1999. Психологическая структура личности // *Психология личности: Учебное пособие*. Санкт-Петербург. С. 89.
4. Баянова, Л. Ф. 2012. К постановке проблемы субъекта культуры в психологии // *Филология и культура*. №3 (29), С. 294 – 299.
5. Кулагина, И. Ю. 1999. *Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. Образования*. 5-е изд. Москва. С. 91.
6. Туник, Е. Е. 2002. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Под ред. Е. Е. Туник. Санкт-Петербург: «Дидактика Плюс». С. 44.

Внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс дошкольников

Шарипова Дилара Джуманиязовна,
Шахмурова Гульнара Абдуллаевна,
Таирова Мапрат

Ташкентский государственный
педагогический университет
им. Низами, Ташкент

Ключевые слова:

здоровьесберегающие технологии, обучение, дошкольное образование

Внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательной среде ДОО является весьма актуальной проблемой и рассматривается как комплексная система воспитательно-образовательных, коррекционных и профилактических мероприятий, реализуемой в процессе взаимодействия воспитанника и воспитателя, ребенка и родителей, дошкольника и медицинского работника. Данная система рассматривается как непрерывное и последовательное взаимодействие родителей, медиков, педагогов, психологов и других, призванных осуществлять здоровьесберегающую деятельность в дошкольных учреждениях, направленную на сохранение и укрепление здоровья детей [1]. В Узбекистане на протяжении ряда лет ведется целенаправленная и последовательная работа по сохранению здоровья матери и ребенка, начиная с внутриутробного периода, о чем свидетельствует провозглашение: 1999г - Год женщин; 2000г – Год здорового поколения; 2001г - Год матери и ребенка; 2005г- Год здоровья; 2008г - Год молодежи; 2010г- Год гармонично развитого поколения; 2014г- Год здорового ребенка; 2016г- Год здоровой матери и ребенка. В государственных программах принятых соответственно посвященному году, поставлены задачи, направленные на формирование здорового и гармонично развитого поколения, охрану семьи, материнства и детства. В этой связи основной целью наших исследований явилось изучение здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе ДОО на формирование у дошкольников представлений о здоровом образе жизни, о значимости физического и психического здоровья человека; воспитание умения беречь и укреплять свое здоровье, выработать навыки здоровьесберегающего поведения. Для реализации поставленной цели решались следующие задачи: – воспитывать у дошкольников культуру сохранения и совершенствования собственного здоровья; - развивать умения и навыки для сохранения психического и физического здоровья; -проводить профилактические мероприятия, способствующие укреплению здоровья дошкольников; -выработать у дошкольников понимание смысла здорового образа жизни и ценности здоровья, а также ценности жизни других людей. Согласно литературным данным, различают медико-профилактические, физкультурно-оздоровительные, социально-психологические, здоровьесберегающие технологии, которые включают ряд компетенций. В частности медико-профилактические технологии включают: прогулки, витаминизацию, прививки, кварцевание, точечный массаж и закаливание. В свою очередь, физкультурно-оздоровительные технологии составляют: зарядка, физкультминутки, подвижные игры и прогулки. Технология социально-психологического благополучия ребенка обеспечивается диагностикой и консультацией, социальной деятельностью, коррекционной работой. И наконец, технология здоровьесберегающего просвещения родителей включает родительские консультации; спорт и оздоровительные праздники, а также наглядный материал [2]. В ходе наших исследований было показано, что успешная реализация этих задач медико-педагогическим коллективом дошкольных образовательных учреждений (ДОО) может быть осуществлена при эффективном внедрении здоровьесберегающих технологий, включающих комплекс оздоровительных, профилактических и лечебных мероприятий. Нами было подтверждено предположение, что личностно-ориентированное обучение детей, предусматривающее повышение здоровьесберегающего потенциала детей, способствует осознанному отношению к сохранению своего здоровья и здоровья окружающих, а также диктует необходимость осуществлять деятельность по созданию необходимых здоровьесберегающих условий [3,4]. В процессе реализации разработанной нами программы мы пришли к научно-обоснованным выводам о том, что основными компонентами

здоровьесберегающей технологии являются; аксиологический направленный на осознание детьми необходимости вести здоровый образ жизни; гносеологический, связанный с приобретением здоровьесберегающих знаний и умений; здоровьесберегающий, включающий систему ценностей и установок, формирующих систему гигиенических навыков и умений, необходимых для нормального функционирования физиологических систем организма; экологический, существенно влияющий на физическое здоровье и духовное развитие; физкультурно-оздоровительный компонент, направленный на повышение двигательной активности, закаливание и повышение адаптивных возможностей организма, что отмечалось в ранее выполненных исследованиях [5]. В результате проведенных нами опытно-педагогических исследований было установлено, что на повышение качества образования и улучшение здоровья детей ДОО, влияет использование здоровьесберегающих, оздоровительных технологий, а также технологии обучения и воспитания культуры здоровья. В ходе исследований было принято во внимание, что в контексте здоровьесбережения немаловажную роль призвана сыграть технология создания предметно-развивающей оздоровительной среды в ДОО. Создание и реализация здоровьесберегающей предметно-развивающей среды в ДОО представило возможность воспитывать позитивное осознанное отношение к нововведениям, направленных на расширение кругозора дошкольников в плане понимания влияния факторов среды на здоровье и на формирование здорового образа жизни, повышение познавательной мотивации к сохранению и укреплению здоровья, предупреждение негативного воздействия окружающей среды на развитие и работоспособность, сформированные потребности в повышении потенциала здоровья и в поиске резервов сохранения здоровья. Развивая у детей творческую активность в здоровьесбережении, медико-педагогический коллектив ДОО способствовал успешному развитию у детей эрудиции, фантазии, умения логично реализовывать знание о факторах, влияющих на здоровье, о возникновении и распространении заболеваний и об их предупреждении. При этом немаловажное значение приобретает готовность воспитателей к реализации здоровьесберегающей деятельности и применению здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе, предполагая наличие у воспитателей необходимых медико-гигиенических знаний, профессионально-педагогические практические навыки по здоровьесбережению воспитанников, креативный потенциал субъекта здоровьесбережения, умение формировать здорового образа жизни. Эти критерии служат ориентирами при определении уровней готовности педагогов ДОО к здоровьесберегающей деятельности и применению здоровьесберегающих технологий. Таким образом, внедрение в повседневную жизнь ДОО последовательной здоровьесберегательной политики, основанной на применении инновационных здоровьесберегающих технологий, несомненно, будет способствовать воспитанию здорового поколения, осознающего ценность здоровья и важность его сбережения.

Список литературы:

1. Коротаева Е.В. 2006. Педагогические взаимодействия и технологии: монография. – М.: «Академия», 256 с.
2. Сократов Н.В. 2005. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей: учеб.пособие. – М.: Сфера. 224 с.
3. Гаврюгина Л.В. 2008. Здоровьесберегающие технологии в ДОО. Методическое пособие /Л.В.Гаврюгина. М.: ТЦ. Сфера. 160 с.
4. Безруких М.М. 2004. Здоровьесберегающая школа /М.М.Безруких. – М.- 240 с.
5. Смирнов Н.К. 2006. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К.Смирнов.- М.: АРКТИ, 308 с.

Использование коррекционно-развивающих игр в работе с детьми с ограниченными возможностями

Шелуханова Алёна Валентиновна

МБДОУ "Детский сад "Ивушка"
г. Тамбов

Ключевые слова:

Детская психология, дети с ОВЗ, игровая терапия

Дошкольное детство – это период, когда ребёнок развивается как никогда бурно и стремительно. Этот период является сензитивным с точки зрения развития психических процессов дошкольника. Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями (ОВЗ), в частности, дети с общим недоразвитием речи (ОНР) в условиях детского сада недостаточно разработана. Трудности построения коррекционно-педагогического процесса в таком учреждении во многом обусловлены тем, что категория детей с ОВЗ разнородна по составу. Это обусловлено, в первую очередь, возрастом численности новорожденных с проблемами здоровья. Значимым отягощающим фактором является позднее включение ребенка с проблемами в развитии в систему психолого-педагогической диагностики и коррекции.

Цель: определить наиболее эффективные формы взаимодействия психолога с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР).

Можно выделить наиболее актуальные направления коррекционной работы с «особенными» детьми:

- психокоррекция эмоционально-волевых нарушений;
- преодоление чувства страха и неуверенности, повышение самооценки;
- развитие общих и умственных способностей, мелкой моторики;
- формирование творческого потенциала, развитие фантазии;
- снятие психоэмоционального напряжения;
- развитие основных психических процессов: мышление, речь, память, внимание, воображение) [1].

В настоящее время наиболее эффективными формами и методами работы с детьми с ОНР являются: сказкотерапия, игротерапия, релаксация, песочная терапия, психогимнастика, арт-терапия, фольклор.

Наиболее продуктивной формой взаимодействия с детьми дошкольного возраста в ДОУ является игровая деятельность.

Основные коррекционно-развивающие игры для детей 4-5 лет, направленные на развитие основных психических процессов, мелкой моторики, также на развитие общих и умственных способностей и т.д.:

1. Игры на развитие слуховых реакций: «Узнай по звуку», «Где звучит игрушка?», «Кто внимательный?»
2. Игры на развитие понимания речи: «Где машина?», «Делай как я», «Поручение»
3. Сенсорные игры: для детей с ограниченными возможностями здоровья нужны, в первую очередь, познавательные игрушки, которые расширяют границы интеллектуальных возможностей малыша, помогают в формировании сенсорных эталонов. Они довольно

широко представлены на современном рынке игровых пособий. Это всевозможные шнуровки, пирамидки и подобные им игры для нанизывания форм с различными отверстиями; матрешки, стаканчики, коробочки, бочонки и другие наборы однородных предметов разной величины и цвета для сравнения; варианты игр с целью присоединения их элементов с помощью липучек, шнурков, пуговиц, кнопок, как например «Чудокубик»; кубики с нанесенным на них изображением и разрезные картинки из 2, 3, 4 частей; разнообразные вкладыши, мозаики, пособия типа «Почтового ящика», доски с углублениями для вкладывания различных форм и предметов в соответствующие отверстия или рамки.

4. Игры на развитие моторики, действий с предметами, конструктивной деятельности:

Особое место в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, имеют настольно-печатные игры (разрезные картинки, пазлы, лото, домино; карточки, предназначенные для классификации, выкладывания последовательностей и др.). Сюда же можно отнести и конструкторы. Эта игра не только увлекательна, но и весьма полезна. Когда малыш строит, он ориентируется на некоторый образ, поэтому конструирование развивает образное мышление и воображение. Конструируя что-то, т.е. соединяя части друг с другом, ребенок подстраивает свою руку к деталям конструктора, благодаря чему развивается ручная ловкость и мелкая моторика. Кроме того, добиваясь определенного результата, он развивает целенаправленность собственных действий.

5. Детям ограниченными возможностями здоровья очень полезны игры с водой и песком, так как такие действия не только привлекают многих из них, но и развивают тактильные ощущения, способствуют снятию напряжения.

В песочной терапии используются игры, направленные на развитие тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики рук. Например: «Отпечатки наших рук», «Что спрятано в песке?», «Испечём оладушки» [2, 3, 4].

Анализ состояния обучения дошкольников приводит к выводу о необходимости обучения в играх, что помогает развивать внимание, память, мышление, воображение малыша. Игровое обучение — это форма учебного процесса в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности.

Поскольку у дошкольников с ОВЗ внимание, как правило, непроизвольное, имеются трудности концентрации, переключения, то применение коррекционно-развивающих игр становится для них особенно целесообразным, так как позволяет представлять информацию, задания в привлекательной форме.

Список литературы:

1. *Алямовская В.Г., Петрова С.Н.* Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. М., Скрипторий, 2002.
2. *Галанов А. С.* Психическое и физическое развитие ребёнка от 1 года до 3 лет. – М.: АРКТИ, 2006.
3. *Галанова Т. В.* Развивающие игры с малышами до трёх лет. – Ярославль: Академия развития, 1996.
4. *Гришвина А.В.* и др. Игры – занятия с детьми раннего возраста с нарушениями умственного и речевого развития. – М.: Просвещение, 1988.

Качество дошкольного образования - региональный аспект

Шумина Елена Владимировна

ИРОСО, г. Южно-Сахалинск

Ключевые слова:

Качество образования, мера эффективности, комплекс услуг

Аннотация: целью статьи является попытка подойти к оценке качества образования в его широком понимании. Качество образования рассмотрено как обобщенная мера эффективности образовательной системы дошкольного учреждения, проявляющуюся в ее способности предоставлять комплекс услуг, отвечающих как ожиданиям и запросам их потребителей, так и требованиям законодательных нормативных документов

В современном мире образование становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, развитие гражданского общества. Накопление человеческого капитала создает потенциал устойчивого экономического развития в мире, стране, регионе, способствует повышению качества жизни общества в целом и каждого человека в отдельности, одним из факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, развитие гражданского общества является образование.

Совершенствование современного качества образования является приоритетной задачей государственной образовательной политики РФ, основные направления которой отражены в ряде стратегических документов: Федеральный закон РФ «Об образовании» (от 01.09.2013 г.), «ФГОС дошкольного образования» (от 17 октября 2013 г.), Концепция развития дополнительного образования детей (утв. 04.09.14г. №1726-р), Стратегия развития воспитания до 2025 года (от 13.01.2015г.) и др.

В образовании качество связывается, чаще всего, с реализацией государственных образовательных стандартов и государственным регулированием деятельности учреждений образования.

Критерии качества образования определяются совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты деятельности образовательного учреждения: содержание образования, совместная деятельность взрослого и детей, материально-техническую базу, программно-методическое обеспечение образовательного процесса, кадровый состав, особенности развития детей и т.п., которые обеспечивают развитие ребенка.

Качественным образование будет только в том случае, если каждый ребенок сможет удовлетворить свои запросы и потребности. В любой период образование должно быть личностным, образовательная программа должна быть построена по индивидуальному маршруту для каждого ребенка (А.Г. Гогоберидзе, Н.Ф. Родионова, А.П. Тряпицына и др.), а не подготовкой и натаскиванием к следующему этапу обучения. Не ломая существующей системы обучения, необходимо обеспечить максимальное развитие способностей и личностный рост ребенка.

По мнению А.И. Субетто, в начале XXI века политика качества образования становится ядром образовательной политики государства. В этой связи проблема повышения качества образования на всех уровнях образовательной системы является особо актуальной.

При таких условиях значение качества дошкольного образования становится еще более очевидным, поскольку в этот период происходит становление личности, формирование ее личностных, социальных и ценностных приоритетов. (С.К. Бондырева, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков и др.)

К.Ю.Белая[1], анализируя качество как понятие в педагогической науке в контексте различных

методологических и теоретических подходов, дает следующее определение, применительно к системе дошкольного образования: *качество дошкольного образования* – это такая организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, при которой уровень воспитанности и развития каждого ребенка увеличивается в соответствии с учетом его личностных, возрастных и физических особенностей в процессе воспитания и обучения. [11]

К.Ю. Белая определила зависимость качества работы дошкольного образовательного учреждения от качества работы педагога, от сложившихся в педагогическом коллективе отношений, от условий, созданных руководителем для творческого поиска новых методов и форм работы с детьми, от объективной оценки результатов деятельности каждого сотрудника;

Н.А.Виноградова[2] наравне с управлением качеством процесса и результата предлагает ввести в систему анализа качества современного дошкольного образования- качество условий:[19]

О.А. Сафонова в статье «Мониторинг качества образования в дошкольном учреждении» определяет качество дошкольного образования, как способность удовлетворять потребности личности и общества в полноценном развитии ребенка, сохранении и укреплении его здоровья.

Л.И. Фалюшина[3] определяет качество как комплексное понятие, характеризующее все стороны деятельности. Рассматривает качество не с позиции успеха одного или нескольких детей, а с позиции успехов каждого ребенка. [160]

Качество образования следует рассматривать как обобщенную меру эффективности образовательной системы дошкольного учреждения, проявляющуюся в ее способности предоставлять комплекс услуг, отвечающих как ожиданиям и запросам их потребителей, так и требованиям законодательных нормативных документов.

Так как дошкольное образовательное учреждение рассматривается как компонент сферы услуг для населения, то основным *критерием* выступает - соответствие ожиданиям и требованиям потребителя, а именно родителей и детей, которые посещают дошкольное образовательное учреждение, способность обеспечивать удовлетворение всего комплекса потребностей всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, качество образования в ДООУ можно рассматривать как совокупность характеристик деятельности ДООУ, относящихся к его способности удовлетворять потребности государства, общества, личности и создавать условия для полноценного проживания ребенком периода дошкольного детства.

В настоящее время в системе образования Российской Федерации происходят процессы, которые свидетельствуют о том, что на данный период времени, дошкольное образование вошло в перечень образовательных уровней и ступеней, для которых установлены соответствующие федеральные государственные образовательные стандарты, сейчас уровень дошкольного образования «особенный»: он не обязателен в отличие от других уровней общего образования, освоение образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников. Требования стандарта к результатам освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров, отражающих согласованные ожидания общества относительно дошкольного детства.

В соответствии со своеобразной спецификой дошкольное образование дополняется такими параметрами, обеспечивающими качество, как качество условий образовательного процесса (наполняемость групп, соответствие гигиеническим требованиям, качество кадрового обеспечения, качество методической работы, качество дополнительных образовательных услуг и др.).

Главным показателем качества дошкольного образования является способность данной ступени образования обеспечивать удовлетворение всего комплекса потребностей педагогов, родителей, детей, создавая, таким образом, соответствующую мотивацию их деятельности по повышению: качества основных условий образовательного процесса, качества реализации образовательного процесса с учетом региональных особенностей.

В рамках реализации ФГОС дошкольного образования просматриваются основные направления к определению критериев и показателей оценки качества дошкольного образования.

Это связано с попыткой подойти к оценке качества образования в его широком понимании. В систему критериев включены критерии оценки качества образовательного процесса и качества условий его реализации: структура основной общеобразовательной программы дошкольного образования, условия ее реализации.

Дифференциация критериев качества реализации образовательного процесса и качества условий его осуществления, обосновывается необходимостью разграничить показатели качества, которые дошкольное учреждение в силах изменить, и показатели качества, на которые дошкольное учреждение в настоящее время не может оказать существенного влияния.

Существуют следующие уровни определения качества образования: федеральный (Правительство РФ, Министерство образования и науки РФ), региональный (Министерство образования конкретного региона), муниципальный (управление или департамент образования муниципального образования), уровень образовательного учреждения (ДОУ, СОШ, НОШ, ВУЗ и др. ОУ), уровень субъекта (конкретный обучающийся, воспитанник).

Федеральный уровень обеспечивает качество образования в виде разработок и определения целей, стандартов и норм, требований в государственном масштабе, то на региональном уровне происходит конкретизация целей, разработка концепции развития образования с учетом региональных условий, традиций конкретного региона.

Разработка и формирование организационно - функционального и информационно – статистического обеспечения деятельности по управлению образовательным производством, в части оценки качества образования – осуществляется сегодня как одно из актуальных направлений формирования современной системы контроля и оценки качества образования на разных уровнях иерархии управления, в частности, региональном, муниципальном уровнях и на уровне образовательного учреждения.

На региональном уровне фокусируются заказ государства, запросы общества, интересы конкретных территорий и образовательные потребности личности.

Региональные особенности накладывают отпечаток на специфику системы дошкольного образования каждого региона и это необходимо учитывать при выборе подходов, критериев, показателей оценки качества.

Развитие региональной системы оценки качества образования предоставит обучающимся, их родителям, педагогическим коллективам, органам управления образованием, работодателям, общественным институтам объективную, достоверную и надежную информацию о состоянии и развитии системы образования на муниципальном и региональном уровнях; о качестве образовательных услуг, реализации приоритетных направлений деятельности, их соответствии Федеральным государственным требованиям и социальному запросу. Это создаст условия для добросовестного и эффективного конкурентирования всех форм образовательных услуг, разворачивания конкуренции между дошкольными организациями. Конкуренция – это движение к качеству и эффективности образования, к возрастанию роли заказчика и потребителя в системе образования.

Проблема повышения качества образования неразрывно связана с разработкой и нахождением (поиском) наиболее эффективных механизмов его оценки. В теоретической науке исследованы разнообразные процедуры, механизмы оценки качества образования (диагностика, анализ, контроль, мониторинг и др.). В соответствии с современными требованиями, предъявляемыми к качеству образования. Одним из условий оценки качества образования теоретиками и практиками выделяется мониторинг, как процедура сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, которая ориентирована на информационное обеспечение управления, позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития.

Вместе с тем, именно на уровне региона и муниципалитета реализуется образовательная политика государства, удовлетворяются образовательные потребности населения, живущего на конкретной территории региона, отражающие политическое, экономическое, культурное, социальное, национальное его состояние. Данная специфика требует помимо учета и применения требований к процедуре мониторинга, разработки и внедрения дополнительных подходов, принципов, критериев, показателей, технологий, условий реализации мониторинга качества дошкольного образования в соответствующем регионе. Таким образом, с одной стороны, сохранится баланс между федеральными требованиями к качеству дошкольного образования и его оценки и учетом его региональной специфики, что соответствует принципу «единства образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства», предусмотренному законом РФ «Об образовании» (Глава I ст. 3.4. Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования).

С другой стороны, каждый регион будет обеспечивать дошкольное образование, соответствующее образовательным, культурным, национальным потребностям населения, проживающего на его территории, и отслеживать и повышать его качество путем научно разработанного мониторинга.

Учет данных характеристик и понимание специфики процессов протекающих внутри регионов, позволит выделить региональные особенности для построения образовательных систем. Результаты мониторинга станут основой для своевременного принятия адекватных управленческих решений по коррекции образовательного процесса и созданных для него условий, с учетом требований к психолого - педагогическим, материально-техническим, финансовым условиям реализации Программы, а также к кадровому потенциалу, региональной образовательной политике, специфики национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность, реальной социально-экономической ситуации региона, в целях обеспечения качественного образования в конкретном регионе.

Список литературы:

1. Актуальные проблемы педагогической диагностики и мониторинга системы образования [Текст]: сборник научных трудов Международной конференции, 26 ноября 2004 г., (Таганрог). [Сборник] / науч. ред. д-р п.н., проф. Е.А. Михайлычев. – Таганрог : Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2005. – 191 с.
2. Белая, К.Ю. Руководство ДОУ: контрольно-диагностическая функция [Текст] / К.Ю. Белая – М.: ТЦ Сфера, 2005.–64 с. ISBN 5-89144-360-0
3. Белая, К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы. [Текст] / К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с. ISBN 5-89144-611-1
4. Виноградова, Н.А. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ [Текст] / Р.А. Виноградова, Н.В. Микляева. – М.: АЙРИС ПРЕСС, 2006. – 192 с. ISBN 5-8112-2196-7
5. Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы [Текст]: материалы Всероссийской конференции в Санкт-Петербурге. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2002. – 240 с. ISBN 5-296-00290-3
6. Конвенция о правах ребёнка. Принята 44 сессией Генеральной Ассамблеи ООН 5 декабря 1989г. Подписана СССР 26 января 1990г. Ратифицирована Верховным Советом СССР 30 июня 1990 г. Вступила в силу для СССР 15 сентября 1990г. Россия участвует в Конвенции как правопреемник СССР [Текст].
7. Сафонова, О. А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Сафонова Ольга Александровна; [Нижегородский ГПУ]. – М., 2004. – 47 с.
8. Сафонова, О. А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Сафонова Ольга Александровна; Нижний Новгород, 2004. – 316 с.
9. Сафонова, О. А. Мониторинг качества образования. (теоретический аспект) [Текст] / Управление ДОУ. – 2001. – № 6. – с.8.
10. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы ДОО [Текст]. СанПиН 2.4.3049 - 13 от 2013 г.

11. Фалюшина, Л.И. Управление качеством в макросистемах дошкольного образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Фалюшина Лариса Игоревна; [МГПУ им. М.А.Шолохова]. – М., 2005. – 34 с.
12. Фалюшина, Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: пособие для руководителей ДОУ / Л.И. Фалюшина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 262 с. ISBN 5-89415-288-7
13. Фалюшина, Л.И. Управление дошкольным образовательным учреждением [Текст]: Современный аспект / Л.И. Фалюшина – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 80 с. ISBN5-93134-214-1
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Текст]. ФГОС ДО № 30384 01.01.2014г.
15. Шумина, Е.В. Мониторинг как средство повышения качества дошкольного образования в регионе (на примере Сахалинской области) [Текст]: автореф. дис. ... к-та пед. наук: спец. 13.00.02 / Шумина Елена Владимировна; [ЕГУ им. И.А. Бунина]. – Елец, 2010. – 24 с.

Информационно-коммуникационные технологии как средство развития учебной мотивации обучающихся в начальной школе.

Яковлева Елена Викторовна,
Гольцова Наталья Владимировна

ФГБОУ ВПО "Череповецкий
государственный университет", г.
Череповец

Ключевые слова:

начальное общее образование, информационно-коммуникационные технологии, учебная мотивация, познавательные и социальные мотивы учения, педагогические и психологические условия использования информационно-коммуникационных технологий

Аннотация. Статья исследует проблему использования информационно-коммуникационных технологий в развитии учебной мотивации обучающихся начальной школы. В Федеральных государственных стандартах начального общего образования развитие мотивационной сферы обучающихся на каждом уроке и в ходе каждого предмета является базовым требованием. В педагогике и психологии разработано много средств развития учебной мотивации, но в современном образовании информационно-коммуникационные технологии занимают одно из приоритетных мест. Исследовательская проблема заключается в определении педагогических и психологических условий использования информационно-коммуникационных технологий как средства развития учебной мотивации обучающихся начальной школы. Мы предположили, что существует три главных условия: первое - применение информационно-коммуникационных технологий на разных этапах урока; второе условие - обучение младших школьников использованию данных средств; третье условие - самостоятельное использование младшими школьниками информационно-коммуникационных технологий в учебной деятельности.

Мы провели исследование в соответствии с главной целью - проверить условия в ходе комплексного эксперимента в начальной школе. В соответствии с результатами мы разработали систему уроков с использованием информационно-коммуникационных технологий на разных этапах урока и обучения учащихся самостоятельно использовать эти технологии. Мы разработали рекомендации для учителей начальной школы по использованию информационно-коммуникационных технологий в разных предметах для развития мотивационной сферы обучающихся.

Введение

Необходимость формирования у выпускника начальной школы широкой мотивационной основы учебной деятельности, включающей социальные, познавательные и внешние мотивы, находит отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Перед учителем ставится задача научить младших школьников учиться, развивать их желание учиться, находить удовлетворение в учении, с первого урока побуждать и поддерживать интерес к учению.

Проблемы развития мотивации в обучении являются традиционным предметом исследования отечественной психологии и педагогики (Т.А. Ильина, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, В.А. Марахов, А.К. Маркова, Р.С. Немов, К.К. Платонов и др.). В исследовании вопросов мотивации мы опираемся на классификацию мотивов А.К. Марковой, которая выделяет две большие группы мотивов: познавательные и социальные. Познавательные мотивы (внутренние) включают несколько групп: широкие познавательные мотивы, учебно-познавательные мотивы, мотивы самообразования. Социальные мотивы (внешние) также включают следующие группы: широкие социальные мотивы, узкие социальные или позиционные мотивы, мотивы социального сотрудничества. В соответствии с точкой зрения Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова мотивация – это совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения. Учебная мотивация, по мнению И.А. Зимней, – это частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность.

Исследования Я.А. Ваграменко, А.А. Кузнецова, Е.И. Машбиц, Е.С. Полата, И.В. Роберта, В.В. Рубцова, О.К. Тихомирова и др. показывают, что необходимым потенциалом в развитии мотивационной сферы учащихся обладают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Ученые отмечают, что ИКТ способны обеспечить индивидуализацию обучения, адаптацию к способностям и интересам обучаемых, развитие их самостоятельности и творчества, доступ к новым источникам учебной информации и т.д. Однако это не механический процесс: важно создать специальные психолого-педагогические условия применения ИКТ в учебном процессе, чтобы они выступали средством развития учебной мотивации. В ходе исследования мы предположили, что в качестве таких условий выступают следующие:

- применение средств информационно-коммуникационных технологий на разных этапах уроков;
- обучение младших школьников использованию данных средств;
- самостоятельное использование младшими школьниками информационно-коммуникационных технологий в учебной деятельности.

Цель исследования: выявить и обосновать педагогические условия формирования учебной мотивации у младших школьников средствами информационно-коммуникационных технологий.

Материалы и методы (или описание программы)

В ходе исследования были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ и синтез; изучение литературы, учебно-методических документов и результатов деятельности обучающихся; метод эксперимента; диагностические методики: методика «Мотивы учебной деятельности», автор - Н.А. Леонова; методика «Лесенка уроков», автор - М.В. Матюхина; методика «Мотивация школьного обучения», автор - Н.Г. Лусканова; методика «Диагностика на мотивацию к успеху», адаптированная для младших школьников на основе методики Т. Элерса.

Экспериментальная работа проводилась на базе городской школы в двух третьих классах. Классы обучаются по УМК «Школа России». В эксперименте участвовало 50 обучающихся.

Результаты (или извлеченные уроки)

Результаты исследования показали: во-первых, учитель не системно использует ИКТ в обучении для формирования учебной мотивации школьников класса; во-вторых, в классе преобладает средний уровень сформированности учебной мотивации; в-третьих, учащиеся 3 класса не могут самостоятельно использовать информационно-коммуникационные технологии в учебной деятельности.

Данные выводы дали нам основание: 1. Разработать совместно с учителем систему уроков по разным предметам с применением средств информационно-коммуникационных технологий на разных этапах уроков. 2. Разработать методические рекомендации для учителей начальной школы по обучению самостоятельному использованию средств ИКТ учащимися в процессе обучения.

Заключение и выводы (или следующие шаги)

Следующим шагом исследования является разработка комплексной модели развития мотивационной основы учебной деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий.

Список литературы:

Леонова Н.А. 2008. Изучение мотивационной сферы младших школьников // Начальная школа. № 2. С. 6-7

Захарова Н.И. 2008. Внедрение информационных технологий в учебный процесс // Начальная школа. № 1. С. 31-33.

Психологическое содержание позиции

Якшина Анна Николаевна

Институт Психологии им. Л.С.
Выготского РГГУ, г.Москва

Ключевые слова:

Воображение, дошкольники, сиблинги, позиция старшего, общение

Введение: В отечественной психологии и педагогике уже стало аксиомой, что общение является важнейшим источником развития в онтогенезе (1,3,6). Однако, и теоретики, и практики отмечают, с одной стороны, трудности в создании условий для полноценного общения детей и, с другой стороны, сетуют на проблемы современных детей (3,6). Применительно к дошкольному возрасту, сказанное можно конкретизировать тем, что, с одной стороны, у значительного числа детей есть проблемы и трудности во взаимодействии и общении, как со взрослым, так и со сверстниками. Помимо этого, с другой стороны, исследователями этого возраста, отмечается, например, низкий уровень развития психологической готовности к школьному обучению (4,9).

Цель: Целью нашего исследования было выявление условий для становления и развития центрального психологического новообразования дошкольного возраста. Учитывая, с одной стороны, интересующую нас проблему условий развития общения в дошкольном возрасте а, с другой стороны, установленную рядом исследователей тесную связь общения и воображения, мы обратились к изучению особенностей воображения детей, имеющих/не имеющих сиблингов.

Материалы и методы, результаты: С помощью методик «Слово» Г.Б. Яскевич (9), «Где чье место?» Е.Е. Кравцовой (3) мы получили результаты, согласно которым, дети, имеющие возможность общения и взаимодействия со старшей/младшей сестрой/братом имеют более развитое воображение, нежели единственные в семье дети (7,8). Важным для нас явилось то, что в более выгодной позиции оказались старшие дети в семье. Иными словами, можно заключить, что реализация позиции «старшего» обеспечивает развитие центрального психологического новообразования. Представляется, что полученный факт можно объяснить тем, что у старшего ребенка возникают условия для наглядной рефлексии. Старший ребенок как бы смотрит на себя через младшего, сравнивая себя с ним, вспоминая себя в младшем возрасте. Например, нередко такие дети отмечают, что раньше, когда они были такими, как их брат/сестра, они тоже не умели отгадывать загадки, а теперь умеют. Удалось обнаружить, что наглядная рефлексия формируется в разнопозиционном общении. Так, старший ребенок в семье берет на себя одновременно две роли: он действует по отношению к младшему как равный и как взрослый. При этом следует отметить, что отношения между старшими и младшими детьми, в которых в полной мере представлены две эти позиции, во многом зависят от родителей, которые могут способствовать или препятствовать возникновению этих отношений (С. Минухин, А.В. Черников, Е.Е. Кравцова, Н.М. Манухина) (4,5). Анализ позиции «старшего» показал, что в ней можно выделить две стороны. С одной стороны, «старший» выступает в качестве контроллера, носителя правил, того, кто поддерживает установленный порядок. Во многом эта позиция является некоторым слепком позиции какого-то конкретного взрослого члена семьи. С другой стороны, «старший» может становиться режиссером, организующим совместную деятельность с младшим ребенком, выступая для него в качестве учителя, наставника, но, одновременно являясь еще и партнером по играм и совместной деятельности. Проведенный нами формирующий эксперимент показал, что если позиция «старшего» сводится к роли «контроллера», то это в меньшей степени способствует развитию воображения. Вероятно, это связано с тем, что ребенок, контролирующий действия младшего, реализует индивидуальную деятельность. Позиция режиссера, наоборот, позволяет строить совместную деятельность и способствует формированию коллективного субъекта.

Выводы: Полученные в исследовании результаты позволяют, с одной стороны, получить четкий ориентир при построении образовательных программ для дошкольников и младших школьников, которые обеспечивают преемственность дошкольного и начального школьного

образования. Одновременно, с другой стороны, полученные результаты могут быть использованы при работе с младшими школьниками, имеющими трудности и проблемы в обучении и развитии. Важным результатом проведенного исследования является возможность ориентации родителей детей, которые имеют/не имеют братьев и сестер. Они помогут, в одном случае, (при наличии сиблингов в семье) наладить отношения между детьми и организовать совместную деятельность. В другом случае, когда ребенок один в семье родители могут специально организовывать для него разнопозиционное общение, что будет способствовать, как развитию его воображения, так и влиять на общее психическое и личностное развитие.

Список литературы:

1. *Выготский Л.С.* 1984. Проблема возраста. Игра. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4.
2. *Выготский Л.С.* 1991. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. М.: Просвещение.
3. *Кравцова Е.Е.* 2004. Психологическое содержание понятий «воображение» и «творчество» // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности: Материалы четвертых чтений памяти Л.С. Выготского / РГГУ, Междунар. конф. (Москва, 17–20 нояб. 2003) / Науч. ред. Е.Е. Кравцова, В.Ф. Спиридонов, Ю.Е. Кравченко. М.: РГГУ.
4. *Кравцова Е.Е., Кравцов Г.Г., Ховрина Г.Б.* 2010. Между детством и отрочеством. М.: Левь.
5. *Минухин С., Фишман Ч.* 2012. Техники семейной терапии/ Пер. с англ. А.Д. Иорданского. М.: Независимая фирма «Класс»
6. *Смирнова Е. О., Утробина В. Г.* 1996. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. № 3. С. 5 – 14.
7. *Якшина А.Н.* 2015. Особенности развития воображения у дошкольников из семей с одним ребёнком или двумя детьми // Дошкольное воспитание. №12. С. 104 – 108.
8. *Якшина А.Н.* 2015. Психологические условия развития центрального психологического новообразования дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. Теория и практика. №10. С. 32 – 39.
9. *Яскевич Г.Б.* 1999. Психологическая коррекция готовности детей к школьному обучению. // Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психическом развитии детей. Москва – Красноярск. С. 91 – 119.

Формирование навыков пересказа у детей с ОНР методом наглядного моделирования и театрализованных игр

Яшина Карина Ивановна

ГБОУ школа 1286, г. Москва

Ключевые слова:

общее недоразвитие речи, ОНР, связная речь, пересказ, навыки пересказа, наглядное моделирование, театрализованные игры

Аннотация: В статье представлено описание коррекционно-логопедической работы по формированию навыков пересказа у детей с общим недоразвитием речи подготовительной к школе группы методом наглядного моделирования и театрализованных игр. Известно, что вследствие недоразвития всех компонентов речи самостоятельная речь детей с ОНР отличается недостаточно развитым умением связно и последовательно излагать свои мысли. Формирование связной речи у детей с ОНР требует целенаправленной коррекционно-педагогической работы. Особая роль в этой работе отводится обучению пересказу как эффективному средству формирования связной речи. На практическое решение проблемы формирования навыков пересказа и была направлена наша работа.

Развитие связной речи как высшей формы речемыслительной деятельности является ведущей задачей речевого воспитания дошкольников. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в процессе воспитания и обучения детей.

Особого внимания требует проблема формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Несформированность связной речи у детей с ОНР обусловлена недоразвитием всех компонентов языковой системы — фонетико-фонематической, лексической и грамматической сторон речи. Наличие у детей с ОНР вторичных отклонений в развитии психических процессов (восприятия, памяти, внимания, речевого и логического мышления) создаёт дополнительные затруднения в овладении навыками связной речи.

Высокая практическая значимость вопроса формирования у детей подготовительной к школе группы умений планировать собственное высказывание, определять его содержание, последовательно и связно излагать свои мысли, заставила нас обратить свое внимание на проблему развития связной речи у дошкольников с ОНР.

Одним из общепризнанных в теории и практике логопедии направлений работы по формированию связной речи дошкольников с ОНР является развитие навыков пересказа (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко и другие авторы).

Пересказ — это воспроизведение прочитанного или услышанного текста. Пересказ литературного произведения доступен и близок детям дошкольного возраста в силу того, что ребенок получает готовый образец связного высказывания. Формирование навыков пересказа у дошкольников подразумевает обучение детей выделять основные части услышанного текста, связывать их между собой, а затем составлять рассказ.

Практика показывает, что речь детей дошкольного возраста более связная в ситуациях пересказа с опорой на наглядность. Мы предположили, что одним из эффективных средств формирования навыков пересказа у дошкольников с ОНР может служить метод наглядного моделирования, когда в качестве плана изложения используется составленная самими детьми схема-модель (Е.Ю. Корчуганова, Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко).

В процессе обучения связной речи наглядное моделирование служит средством планирования высказывания, обеспечивающим связность и последовательность изложения. В качестве элементов модели могут выступать символы различного характера: предметные и сюжетные картинки; символические изображения (геометрические фигуры, цветом и формой

напоминающие предметы-заместители, условные обозначения, силуэты, пиктограммы и т.п.). Одновременное использование литературного образца и схемы положительно влияет на полноту, объем, содержательность и связность пересказа, способствует плавности речи, повышает мотивированность и самостоятельность высказываний.

Также мы предположили, что игры-театрализации по сказкам и рассказам, используемых на занятиях, позволят нам повысить эффективность формирования у детей навыков пересказа.

Приемы театрализации художественных произведений — сказок, рассказов, стихотворений — это разнообразные приемы пересказа детьми в лицах тех произведений, которые им прочитал педагог (Е.В. Мигунова, О.А. Шорохова). Следование роли по мотивам пересказываемого сюжета становится средством развития навыков планирования самостоятельного высказывания и выбора средств для его языкового оформления. Кроме того, проигрывание роли побуждает дошкольников к речевой активности, обогащает эмоциональность и интонационную выразительность речевой продукции, что в целом способствует развитию связности речи. В практике детских садов наиболее часто пользуются следующими приемами театрализации: игра-инсценировка; театрализованное представление (выступление); кукольный театр (театр игрушек, "пальчиковый" театр, теневой театр, настольный плоскостной театр, фланелеграф).

Таким образом, целью нашего исследования стала апробация и оценка эффективности разработанной системы логопедических занятий по развитию навыков пересказа у детей подготовительной к школе группы с общим недоразвитием речи с использованием методов наглядного моделирования и театрализованных игр.

Особое внимание мы уделяли выбору произведений для пересказа. Нами были отобраны тексты с наличием повторяющихся сюжетных моментов, тексты с четким делением на эпизоды и ясной логической последовательностью событий, например: сказка братьев Grimm "Лиса и гуси", русские народные сказки "Каша из топора", "Петушок и бобовое зернышко", сказки В.Г. Сутеева "Петух и краски", "Цыплёнок и утёнок", "Под грибом", сказка И. Кипниса "Забывчивый котенок", рассказ Е. Пермяка "Кто лучшей первоклассницей будет?". Особое внимание мы обращали на доступность речевого материала и занимательность содержания. Правильный выбор литературного произведения облегчает дошкольникам составление пересказа и способствует усвоению определенных речевых средств.

Работа по развитию навыков пересказа строилась в определенной последовательности:

1. На первом занятии мы читали детям произведение (дважды, выразительно, в медленном темпе), при необходимости поясняли незнакомые слова. Разбор содержания произведения проводился в вопросно-ответной форме. Дети строили модель произведения: выделяли значимые для развития сюжета фрагменты, определяли взаимосвязь между ними, выстраивали последовательность эпизодов, и, наконец, объединяли фрагменты в единый сюжет. Затем дошкольники пересказывали произведение с опорой на модель.

2. На втором занятии (с интервалом после первого не более двух дней) мы повторно читали произведение, дети распределяли роли и инсценировали его в ролях с помощью кукол и игрушек.

Наблюдения за детьми во время эксперимента позволили нам сделать ряд выводов, свидетельствующих в целом об эффективности выбранного нами методического пути. Пересказы дошкольников, прошедших курс экспериментального обучения, отличались отсутствием неоправданных сокращений, смысловой адекватностью, целостностью и связностью, правильностью языкового оформления.

Таким образом, проведенная работа по формированию навыков пересказа у детей с ОНР подготовительной к школе группы показала, что такие методические приемы как пересказ литературных произведений с опорой на наглядное моделирование и театрализованные игры по мотивам пересказываемого сюжета достаточно доступны и эффективны для практической работы по обучению пересказу детей с нарушениями речи.

Список литературы:

1. *Воробьева В.К.* 2006. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.
2. *Глухов В.П.* 2004. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.
3. *Корчуганова Е.Ю.* Развитие связной речи дошкольников методом наглядного моделирования. URL: <http://festival.1september.ru/articles/314076/>. 12.10.2015.
4. *Мигунова Е.В.* 2006. Организация театрализованной деятельности в детском саду. Великий Новгород.
5. *Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н.* Технологии развития связной речи дошкольников (методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений). URL: <http://www.trizminsk.org/e/260025.htm>. 11.10.2015.
6. *Ткаченко Т.А.* 2007. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4-6 лет. М.
7. *Шорохова О.А.* 2006. Играем в сказку: Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников: Программа развития. М.