

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

# **ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Материалы IV Всероссийской  
научно-практической конференции  
Красноярск, 28 ноября 2012 г.

*Электронное издание*

КРАСНОЯРСК  
2013

ББК 74.1  
Д 717

**Редакционная коллегия:**

И.Г. Каблукова (отв. ред.)  
Т.В. Пургова  
Т.В. Петроченко  
И.А. Яценко  
М.А. Кухар  
В.И. Усаков

Д 717 Дошкольное образование в современной России: проблемы и перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 28 ноября 2012 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.Г. Каблукова; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

*Издается при финансовой поддержке проекта № 09/12 «Создание новой образовательной среды для развития альтернативных форм дошкольного образования» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012–2016 годы.*

ББК 74.1

# СОДЕРЖАНИЕ

## Раздел 1. Сопровождение процессов развития и социализации детей дошкольного возраста в условиях вариативных и альтернативных форм дошкольного образования

<i>Афонина Н.Ю.</i> Альтернативная группа в ДООУ: проблемы и решения .....	9
<i>Груздева О.В., Доманецкая Л.В., Дубовик Е.Ю., Ковалевский В.А.</i> Возможности сопровождения социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста с разными возможностями здоровья в альтернативных дошкольных учреждениях .....	17
<i>Каблукова И.Г., Коротаева Е.А.</i> Современные особенности альтернативных форм дошкольных учреждений.....	26
<i>Понгольская К.В.</i> Модель организации первичной социализации детей раннего возраста в группах присмотра и ухода .....	34
<i>Урсуленко Л.М.</i> Особенности социализации детей в разновозрастной группе альтернативного дошкольного учреждения .....	41

## Раздел 2. Художественно-творческое развитие дошкольников в условиях внедрения ФГТ

<i>Бояркина Е.А.</i> К вопросу формирования этнокультурной компетентности детей старшего дошкольного возраста .....	53
<i>Вербенец А.М.</i> Интегративные возможности образовательной области «Художественное творчество».....	58
<i>Дудникова И.Н.</i> Современный подход к организации работы в образовательной области «Художественное творчество» с детьми дошкольного возраста .....	72
<i>Иванова К.М.</i> К вопросу о развитии изобразительных способностей младших дошкольников в процессе художественного экспериментирования .....	79
<i>Карих В.В.</i> К вопросу о реализации принципа интеграции в образовательной области «Художественное творчество».....	86
<i>Леонова Л.Ю.</i> Роль педагога в организации театрализованной деятельности в детском саду .....	94

<i>Мацкевич С.В., Карих В.В.</i> К вопросу о развитии образного мышления у детей старшего дошкольного возраста .....	101
<i>Омельченко Е.А.</i> Условия социализации ребенка в системе детского сада, способствующие становлению элементов культуры самовыражения дошкольников .....	108
<i>Тюнина А.Н.</i> Использование интегративного подхода в проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста на хоровых занятиях в вокальной студии .....	116

### **Раздел 3. Особенности психолого-педагогической работы с детьми с особыми возможностями здоровья в условиях детского сада**

<i>Бухмиллер О.Ю.</i> Дидактическая игра как средство развития произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	124
<i>Мартыненко Л.А., Остапенко О.П.</i> Реализация ФГТ к структуре ООП дошкольного образования в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими проблемы в речевом развитии .....	131
<i>Ниязова М.Р.</i> К проблеме развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условии игрового тренинга.....	143
<i>Скрыль Т.С., Вербианова О.М.</i> Альтернативные технологии речевого развития детей с общим недоразвитием речи.....	149
<i>Смирнова С.С., Милостивая Г.Н.</i> Психолого-педагогическая поддержка родителей, имеющих детей с тяжелыми нарушениями речи, в условиях студии гончарного искусства «Котофей» .....	155
<i>Чикинёва В.М.</i> Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеразвивающего дошкольного образовательного учреждения.....	160

### **Раздел 4. Языковое развитие детей дошкольного возраста в условиях внедрения ФГТ**

<i>Гарифуллина А.М.</i> Значение выразительного чтения для ребенка дошкольного возраста .....	169
<i>Журова Н.Л.</i> Сказка-метафора как средство формирования социальной компетентности дошкольников.....	174

<i>Зайцева О.Н.</i> Развитие речевого этикета детей среднего дошкольного возраста в условиях внедрения федеральных государственных требований .....	180
<i>Кухар М.А.</i> Деятельность педагога дошкольного образовательного учреждения по реализации образовательной области «Чтение художественной литературы» .....	189
<i>Люфт Е.Ю.</i> Музейно-образовательная деятельность в ДОУ как средство развития связной речи детей с фонетико-фонематическими нарушениями речи .....	196
<i>Позднякова З.Ш.</i> Обновление предметно-развивающей среды логопедического кабинета с учетом ФГТ .....	205
<i>Сидорова Т.Д.</i> Возможности развития звуковой стороны речи детей среднего дошкольного возраста на занятиях по английскому языку .....	216
<i>Фисенко М.Л.</i> Воспитание сказкой .....	223
<i>Фишер В.Я.</i> Способы организации работы по литературному образованию детей дошкольного возраста в образовательном учреждении .....	231
<i>Царева Я.В.</i> Формирование основ социальной компетентности дошкольников средствами проектно-исследовательской деятельности .....	238
<i>Чепурная С.Н.</i> Эмоциональное развитие детей младшего дошкольного возраста посредством колыбельной песни .....	250
<i>Швецова А.Н.</i> Использование сказок Р. Киплинга на занятиях по английскому языку с детьми дошкольного возраста .....	256
<i>Шелковникова Е.Ф.</i> Русская народная сказка как средство развития словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста .....	262

## **Раздел 5. Развитие межведомственного взаимодействия специалистов по обеспечению социально-педагогической поддержки детства**

<i>Басалаева Н.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с особыми образовательными потребностями в условиях службы специальной психологической помощи .....	269
---	-----

<i>Емелина О.И.</i> Организация муниципального межведомственного взаимодействия по профилактике отклонений развития у детей раннего возраста группы риска.....	275
<i>Ишкябулова Т.М., Монахова М.А.</i> Создание единого реабилитационного пространства для детей дошкольного возраста в условиях социально .....	282
<i>Марчук Л.М.</i> Социализация детей с тяжелыми нарушениями в развитии в условиях ДОУ .....	289
<i>Терякова Ю.В.</i> Основные аспекты организации работы по профилактике эмоционального выгорания педагогов .....	295

## **Раздел 6. Организационные, методические, психолого-педагогические аспекты реализации ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования**

<i>Ванесян А.С., Любаева И. Ю.</i> Организация деятельности детского сада по реализации и освоению основной общеобразовательной программы .....	302
<i>Вербианова О.М.</i> Место и особенности сюжетно-ролевой игры детей в современных дошкольных учреждениях .....	308
<i>Гинкуль И.Г.</i> Познавательная деятельность с детьми подготовительной группы детского сада в контексте Федеральных государственных требований .....	318
<i>Дорогина Л.М., Саяпова Н.Г.</i> Использование интерактивных ресурсов в образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста .....	322
<i>Дорошкевич М.В., Старосветская Н.А.</i> Педагогика Э. Пиклер: теория и практика раннего развития ребенка .....	326
<i>Зайцева О.Ю.</i> Проблемы педагогического проектирования образовательной области «Труд» в современном дошкольном учреждении .....	336
<i>Климентьева З.А.</i> О предпосылках формирования некоторых качеств конкурентоспособной личности в старшем дошкольном возрасте .....	343
<i>Котлярова Е.А.</i> Организация проектной деятельности детей дошкольного возраста .....	353
<i>Кулакова Е.А., Дьяченко Е. П.</i> Сопровождение адаптации детей младшего дошкольного возраста в современных условиях .....	359

<i>Пунтус И.А.</i> Организационно-педагогические условия развития процесса социализации у детей старшего дошкольного возраста (из опыта работы МБДОУ № 15).....	363
<i>Федорович В.Н.</i> Нестандартное оборудование в социализации детей раннего возраста.....	371

## **Раздел 7. Качество дошкольного образования как социокультурный феномен**

<i>Ауль А.А.</i> Особенности применения отдельных видов экспертизы в сфере дошкольного образования .....	377
<i>Ахмедулина Л.Г.</i> Организация проектной деятельности в процессе формирования готовности педагогов к реализации вариативной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования .....	384
<i>Груздева О.В.</i> Повышение качества образовательных услуг в сфере высшего и дошкольного образования в процессе взаимодействия вуза и дошкольных образовательных учреждений .....	391
<i>Колокольникова З. У., Якушева Е.В.</i> Подготовка педагогов дошкольного воспитания в Сибири в 20-30-е гг. XX века .....	394
<i>Лушникова А.О.</i> Психолого-педагогическое обоснование интеграции субъектных возможностей педагога в условиях обновленного образования.....	403
<i>Суббота К.В.</i> Формирование толерантности у будущих педагогов ДОУ .....	411
<i>Турова И.В.</i> Компоненты информационной компетентности старшего воспитателя .....	422
<i>Файзуллаева Е.Д.</i> Феномен «компетентный педагог» в практике современного дошкольного образования .....	432

## **Раздел 8. Сотрудничество детского сада и семьи: традиции и инновации**

<i>Гасенко Д.А.</i> Русский жестовый язык как один из путей развития детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих глухих детей.....	439
<i>Долидович С.В., Ступина Е.А., Винникова Т.А.</i> Особенности информационной и консультационной поддержки родителей в условиях современного детского сада.....	447

<i>Зензерова О.В.</i> Активизация педагогов ДОО к использованию альтернативных форм работы с родителями .....	452
<i>Радужная О.Н.</i> Влияние личностной тревожности матери на самооценку часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста .....	457
<i>Удова О.В., Феценко Е.А.</i> Представления современных родителей о детях дошкольного возраста и взаимодействии с ними .....	466
<i>Филиппанова К.В.</i> Гендерный идеал ребенка дошкольного возраста в представлении родителей .....	475

## **Раздел 9. Становление и развитие здоровья детей дошкольного возраста в семье и дошкольном учреждении**

<i>Барабаш Т.Л.</i> Использование здоровьесберегающих и личностно ориентированных технологий при организации двигательной деятельности детей дошкольного возраста .....	485
<i>Василькевич И.В., Каверзина М.А.</i> Изучение особенностей развития быстроты и ловкости у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....	491
<i>Донская С.И., Пирогова Т.А.</i> Пропаганда здорового образа жизни и методов оздоровления в коллективе детей, родителей и педагогов .....	495
<i>Махляр Е.Е.</i> Плавание – одно из условий развития психофизиологических качеств дошкольников .....	504
<i>Разуваева О.А.</i> Использование проектного метода в формировании у дошкольников здорового образа жизни.....	513
<i>Сюзева Т.Ю.</i> Социализация дошкольников в ДОО посредством физической культуры.....	521
<i>Усаков В.И.</i> Формирование основ физической культуры в семье.....	528
<i>Хабибулина М.А.</i> Оптимизация образовательной среды на логопункте в МДОУ компенсирующего вида для детей с нарушением зрения.....	534
Сведения об авторах .....	540



## РАЗДЕЛ 1.

# СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ВАРИАТИВНЫХ И АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ФОРМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

## АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ГРУППА В ДООУ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

*Н.Ю. Афонина*

*Дети с задержкой психического развития, интеграция, субъект инклюзивной поддержки, коррекционный детский сад VII вида, группа компенсирующей направленности.*

Рассматриваются различные пути социализации детей дошкольного возраста с ЗПР в условиях современной системы дошкольного образования: массовые ДООУ, коррекционный детский сад VII вида, группа компенсирующей направленности. Характеризуются основные проблемы и трудности, с которыми сталкивается ребенок и его родители на этом пути.

## ALTERNATIVE GROUP IN PRESCHOOL: PROBLEMS AND SOLUTIONS

*N. Yu. Afonina*

*Children with mental retardation, integration, subject of inclusive support, corrective kindergarten of type VII, group of compensating orientation.*

**The article discusses various ways of socialization of preschool children with mental retardation in the modern system of preschool education: mass preschool institutions, corrective kindergarten of type VII, group of compensating orientation. The major problems and difficulties children and their parents face on the way are characterized.**

С ситуацией выбора образовательного маршрута рано или поздно сталкивается каждый из родителей. В дошкольном возрасте, когда речь идет об обучении, воспитании и развитии, т. е. классической триаде общеобразовательных услуг, определение и принятие альтернативных возможностей касается преимущественно способа и места, а именно: в каком объеме, где и когда будут усвоены некие культурные нормативы. Относительно здорового ребенка это достаточно традиционные области поиска решений: «посещать или не посещать детский сад», «отдать предпочтение государственному или частному дошкольному учреждению», «записывать ли малыша в досуговые центры: рисования, лепки, танцев». В конечном итоге, если исключить обстоятельства, делающие выбор альтернативным, приоритетом большинства родителей оказывается «перспектива будущего» – психологическая готовность и прочие вспомогательные факторы успешного обучения в школе. По результатам анкетирования, 78 % опрошенных, свободных от необходимости беспокоиться о материальном состоянии семьи, изъявляют желание как можно раньше научить своего ребенка чтению, письму и счету. Дух времени или, строго говоря, одна из современных тенденций информационного общества. Недаром сегодня все чаще слышится упоминание дошкольного детства в контексте «наращивания» тренировки перед «настоящей» школьной жизнью.

Таким образом, родителями пяти- шести-, а иногда уже и четырехлетнего малыша во многом руководит мотив соответствия образовательному цензу: право получить и использовать знание и легкое опасение – «а захочет ли?».

Иное дело, особый ребенок. Здесь значимость образовательной шкалы сглажена, нивелирована исходным состоянием детского здоровья, перспективы будущего далеки и слабо осознаваемы, а настоящее видится болезненным, тяжелым днем.

Данная статья – фрагменты и выдержки – суть истории борьбы за маленького человека, его желание быть не лучше, но среди других.

### **1. «Я рядом... А можно?»**

Ребенок с задержкой психического развития (ЗПР) в массовом ДООУ – явление отнюдь не редкое. Он не участник пропагандируемого процесса интеграции, не понимаемый и принимаемый субъект инклюзивной поддержки, и даже не инвалид, которого в России принято опекать и призывать. Ребенок просто есть ... Обратитесь к высказываниям общественности на любом из образовательных форумов Интернета: «проблема», «опасность», «неприятность» и – со стороны – жалостливо-сочувствующее «бедненький», живет увешанный ярлыками, заметный, раздражающий всех малышей. Абстрактно, с точки зрения психологии, социальная ситуация развития ребенка с ЗПР описывается в терминах «дезадаптация», «фрустрация» и «нарушения межличностных контактов». Фактически же отражает огромное, безмерное одиночество.

Часто ребенок приходит одним из первых и словно вталкивается в двери группы. На лестнице слышны торопливые шаги: успела, ушла. «Боюсь неодобрительного: “А, вот и вы”» (И.Ю., 26 лет). «Устала от жалоб» (О.Н., 20 лет). «Стыдно встретиться взглядом с родителями, воспитателями группы: знаю – осуждают» (Э.П., 32 г.). «Наконец-то! Когда его нет, я чувствую жизнь» (Т.Н., 18 лет).

Постепенно помещение заполняется детьми. Коля принес мишку, Даша подбежала и щебечет воспитательнице о выходных, белках в парке и вкусном мороженом. Особый ребенок тоже хотел бы подойти к Анне Ивановне, рассказать...

но не умеет. Долго ждать, пока найдутся неуклюжие, «шепелявые», словно обрубленные слова, не станет никто. Лучше кружить! На месте, высоко запрокинув голову, и тогда звучит громко и только для него: «Прекрати немедленно! Ты наказан!». «Сережа очень агрессивный. Понимает лишь крик» (Н.Г., 32 г.). «Денису я не перечу. Стараюсь дать новую игрушку, увести. Если не опасно – сделаю. А так...» (И.Ю., 26 лет). «Считаю, глупо реагировать. Показная детская истерика. Плачет – успокоится» (М.Д., 31 г.)

И вот начинается занятие. Согласно новым ФГТ, организованная образовательная деятельность должна отвечать естественным возрастным потребностям дошкольника: в игре, общении, движении, неформальной обстановке развития.

Конечно, практика вносит коррективы, не всегда приятные и сообразные изложенному на бумаге. В частности, жесткие программные требования, предъявляемые к сформированности ЗУНов, равно как и сохранившаяся диагностика освоения материала теперь уже образовательной области, невольно задают устойчивый стандарт – нормативную модель выпускника подготовительной группы. Ее базовые параметры в меньшей степени касаются личностных черт воспитанника, сосредоточившись вокруг внешних показателей эффективности интеллектуальной сферы. За конкретным «знает, может, способен» невооруженным глазом видны школьные методы трансляции знания в красивой детской обертке. Игровые уроки математики, окружающего мира, развития речи по-прежнему ориентированы на совершенствование произвольной сферы: способность сидеть, слушать, контролировать целесообразность собственных действий и работы товарищей. Под видом игры или просто игрового зачина («Сейчас поиграем в “Чей сосед” или «Незнайка учится») преподносятся прямой и обратный счет, арифметические действия, сравнение и множество прочих

операций, чье выполнение требует от ребенка, не «дозревшего» на уровне коры головного мозга, колоссальной концентрации воли.

Неудивительно, что для дошкольника с задержкой психического развития собственно попытка войти в коллектив, функционирующий на пределе здоровых возможностей, заранее обречена, и – по-честному, если вспомнить классиков советской дефектологии, скажем, умозаключение Л.С. Выготского о первичной слабости аффективной сферы ребенка с интеллектуальным дефицитом – абсурдна.

Согласно личной статистике автора, 96 % детей с ЗПР, направленных из массового ДООУ в коррекционный детский сад, не обладают даже потенциально доступными умениями и навыками: правильно держать карандаш, кисточку, ножницы; вырезать простейшие геометрические формы; штриховать и раскрашивать.

Вышесказанное хорошо иллюстрируют псевдопедагогические принципы, получившие распространение среди учителей начальных классов и, чуть менее категорично, воспитателей.

«Я даю знания, задача ребенка – взять их» (Е.В., 21 г., учитель).

«Занятие считается успешным, когда хотя бы четверть детей разобрали материал» (З.О., 56 лет).

Тогда зачем особенные дети посещают ДООУ, не только не стимулирующие – тормозящие их умственный рост?

Без акцента на неизбежности – «некуда деть», «все работают», «нет другого сада» – очевидно: оставшиеся родители искренне верят в коллективное благо. На первый взгляд, доводы сторонников «детского общества» не лишены логических основ, равно как не нова идея позитивного опосредованного действия через механизм вынужденной – *polens volens* – адаптации.

Беря начало от постулатов Т. Липса и А. Адлера, в современном исполнении методология социальной среды оказывается крайне близка западному течению мейнстриминг: общение ради ценности межличностных контактов.

«Хочу, чтобы мой ребенок видел сверстников» (М.М., 23 г.).

«В скорлупе – вот как мы живем. Дом – прогулка – дом – прогулка. Вдвоем. Только вдвоем» (В.М., 21 г.)

«Невролог сказала: при ЗПР полезно играть с нормой» (З.Н., 24 г.).

Увы, разрешение, счастье быть не вместе с другими, а хотя бы «рядом» стоит дорого: сочувствующих или озлобленных, но всегда косых взглядов, боли отвержения, вины – «Напрасно нервничала беременной. Бешеная!» (О.Р., 40 лет) и защитно-жесточенного: «Вам бы ту косоруку акушерку» (Н.Ф., 32 г.).

Но, самое главное, риск оправдывается чрезвычайно редко. Российское общество, которое еще только учится «жить вместе», скорее выступает в качестве деструктивного, но никак не пропедевтического фактора.

«Сашка постоянно плачет. Утренние сборы в сад – мука. В группе – глаза на мокром месте. Сидит в углу и ждет. «Забери домой, мама!»» (Д.С., 28 лет).

«Другие дети *могут* говорить: «Зэпээрка», «Малыш, иди в ясли». Вечером воспитатели пеняли: «Ваш покусал ребят. Думаю, не зря» (В.П., 44 г.).

## **2. «Коррекционный сад. Но как?»**

Родители, согласившиеся на подобную образовательную альтернативу, жалеют редко.

Сад VII вида – специализированное учреждение, где – по убеждениям, опыту или должностной инструкции – окружающие противопоставляют себя не семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а его недугу.

Однако несмотря на несомненную пользу, пребывание дошкольника в специализированном ДООУ продолжает оцени-

ваться социумом как признак «не кондиции», «образовательного брака».

Кроме того, не каждый регион обладает достаточным количеством коррекционных мест: малокомплектные детские сады, как правило, наполнены на 110 – 120 %.

### **3. «Альтернативная группа... Получится?»**

В качестве возможного выхода при массовых детских садах и образовательных учреждениях не седьмого вида создаются группы компенсирующей направленности для детей с диагнозом «задержка психического развития».

На практике судьба эксперимента складывается плачевно. Компонент образовательной системы – чужеродный, хлопотный, подчиняющийся законам «узких» олигодисциплин – номинально действует год или два и закрывается.

При этом важно, что проблемы, беспокоящие педагогов альтернативных групп, уже осмысливались в концептуальном русле интеграции инвалидов. Тогда решения не было найдено: совместное обучение разных – в физическом и умственном плане – детей осталось сутью нескольких примеров.

Итак, далеко не полный список:

– *отсутствие квалифицированных кадров.*

«Я не могу научить их. Детям пять-шесть лет, а работаем по программе младшей группы. Делаю все как всегда, но... не идет» (О.Ф., 56 лет).

– *трудности включения в мероприятия, рассчитанные на «массу».*

«Они срывают праздник! Просто порочат честь сада!! Объединяли с малышами. Вроде лучше, хотя на их фоне шестилетки – бабабы в березовой роще» (А.А., 70 лет).

– *изоляция.*

«Пожалуй, на праздник в ДК вам лучше не ходить. Погуляйте на садовой территории» (Н.М., 52 г.).

«В музей я группу ЗПР не повезу» (Э.П., 54 г.).

– *заниженные или завышенные требования.*

«Ну, это ЗПР. В ладоши похлопают – и хватит» (А.В., 34 г.).

«Новогодний стих ... чтоб от зубов. Картавит? Через неделю утренник – читать обязательно!» (Г.И., 52 года).

– *ярлыки.*

«ЗПР не лечится!» (Н.С., 36 лет, психолог).

«Артем дурак, да?» (С.Н., 30 лет).

И тем не менее...

Улыбка ребенка, научившегося лазить по лестнице.

Радость, с которой мама рассматривает первый удачный рисунок.

Гордость за «Танец снежинки».

Недоверие: сегодня «неречевой» малыш позвал тебя!

И – абсолютное счастье. «Мы в обычной школе. Учимся хорошо. Как все».

Альтернативная группа – не панацея, но, определенно, следующий шаг: к со-чувствию, со-переживанию и со-существованию, с акцентом на морфеме «со» – вместе.

### ***Библиографический список***

1. Буфетов Д.В. Роль установки в развитии межличностной компетентности детей с нарушенным психическим развитием // Практическая психология и логопедия. 2004. №1. С. 63–68.
2. Виноградова О.А. Развитие речевого общения дошкольников с задержкой психического развития // Практическая психология и логопедия. 2006. №2. С. 53–54.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003.
4. Зайцев Д.В. Развитие навыков общения у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в семье // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2006. №1. С. 62–65.
5. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К.С. Лебединской. М.: Педагогика, 1982.



**ВОЗМОЖНОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

*О.В. Груздева, Л.В. Доманецкая,  
Е.Ю. Дубовик, В.А. Ковалевский*

*Дети с ОВЗ, социально-эмоциональное развитие детей, диагностический инструментарий, технологии сопровождения.*

Дается описание авторской программы «Социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста с разными возможностями здоровья в альтернативных дошкольных учреждениях», созданной преподавателями кафедры психологии детства КГПУ им. В.П. Астафьева.

**POSSIBILITIES TO SUPPORT SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DIFFERENT HEALTH ABILITIES IN ALTERNATIVE CARE CENTERS**

*O. V. Gruzdeva, L. V. Domanetskaya,  
Ye. Yu. Dubovik, V. A. Kovalevsky*

*Children with HIA, social and emotional development of children, diagnostic instruments, technologies of support.*

This article describes the author's program «Social and emotional development of preschool children with different health abilities in alternative care centers» created by the teachers of the Department of psychology of childhood of KSPU named after V.P. Astafiev.

Обеспечение доступности дошкольного образования – задача, которую решают сегодня большинство регионов России.

Пристальное внимание государства и общества к современной системе дошкольного образования обусловлено новой социально-экономической и демографической ситуацией, острой нехваткой мест в детских садах и дефицитом каче-

ственных услуг предлагаемых дошкольными образовательными учреждениями.

Вместе с тем следует отметить, что родители дошкольников сегодня гораздо более требовательны к организации педагогического процесса в дошкольном учреждении, многих из них уже не устраивает ни традиционный режим пребывания ребенка в детском саду, ни существующие организационные формы дошкольного образования.

Удовлетворить меняющиеся потребности населения можно за счет создания альтернативных форм дошкольного образования, а также более гибкой системы режима пребывания детей в детском саду.

Альтернативные дошкольные учреждения, являясь абсолютно новыми образовательными практиками, в настоящее время переживают период организационного становления.

Опыт российских регионов по созданию и апробации альтернативных видов дошкольных учреждений и форм дошкольного образования показывает, что имеющаяся педагогическая практика остро нуждается в осмыслении и обобщении, разработке нормативно-правовой базы, научно-методическом обеспечении, педагогических и управленческих кадрах, способных эффективно работать в условиях внедрения этих форм.

Недостаточно проработанным остаются также содержание воспитательной и образовательной деятельности, учитывающей особенности данных типов учреждений: гибкий режим, разновозрастной состав и разные возможности здоровья детей.

В последние годы в России отмечается рост общей заболеваемости среди детского населения. При этом специалистами зарегистрировано увеличение заболеваемости по всем классам болезней, формирующих хроническую патологию. По данным НЦ ЗД РАМН 2007 г., за последние 5 лет количе-

ство детей до 7 лет с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) возросло на 19,2 %.

Результаты комплексных экспериментально-психологических исследований говорят о том, что социальная ситуация развития ребенка с ОВЗ качественно иная. Уязвимыми становятся те факторы и условия, которые обеспечивают успех психического развития детей. Создается особая социальная ситуация развития, не обеспечивающая условий успешного развития детей и сказывающаяся на темпах и показателях развития. Поэтому общая стратегия обучения и коррекционных воздействий на процесс психического развития больных детей должна осуществляться через оптимальные воздействия на всю социальную ситуацию развития ребенка в условиях индивидуально-личностной парадигмы современного образования.

Совокупность и необходимость последовательных действий в коррекции развития детей с особыми возможностями здоровья, а также распространение альтернативных форм дошкольного образования повлекли за собой разработку содержания воспитательно-образовательного процесса, отличного от содержания рекомендуемых примерных основных общеобразовательных программ дошкольного образования.

В настоящее время в России активно обсуждаются вопросы совместного воспитания и обучения детей с разными возможностями здоровья. Необходимым условием реализации данной модели образования является предоставление детям с особенностями развития равных со здоровыми сверстниками возможностей для социализации, приобретения чувства собственной ценности и значимости в современном обществе.

Авторским коллективом преподавателей кафедры психологии детства Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева в рамках реализации

проекта «Создание новой образовательной среды для развития альтернативных форм дошкольного образования» разработана программа «Социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста с разными возможностями здоровья в альтернативных дошкольных учреждениях». Указанная программа является вариативной частью основной образовательной программы дошкольного образовательного учреждения и разработана в соответствии с Законом «Об образовании» РФ и Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программе дошкольного образования (ФГТ).

В программе представлены:

1) теоретическое обоснование, структура и содержание социально-эмоционального развития детей 2–5 лет с разными возможностями здоровья;

2) диагностический инструментарий для оценивания показателей социально-эмоционального развития детей 2–5 лет;

3) технологии сопровождения социально-эмоционального развития детей 2–5 лет с разными возможностями здоровья.

В качестве структурных элементов программы выступают: пояснительная записка; общие ориентиры сопровождения социально-эмоционального развития дошкольников с разными возможностями здоровья; содержание психолого-педагогической работы с детьми и родителями; планируемые результаты развития детей по программе.

В *пояснительной записке* рассматриваются показатели актуальности разработки настоящей программы. Так, необходимость разработки программы социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста с разными возможностями здоровья в альтернативных дошкольных учреждениях обусловлена: современными тенденциями модернизации

дошкольного образования (приоритетом индивидуально-личностного развития детей); распространением альтернативных форм дошкольного образования; поиском путей оптимального воздействия на социальную ситуацию развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья; федеральными государственными требованиями к структуре программы дошкольного образования.

Раздел программы *«Общие ориентиры сопровождения социально-эмоционального развития детей 2–5 лет с разными возможностями здоровья»* включает:

1) характеристику категорий детей, на которых рассчитана программа;

2) описание условий реализации программы (создание комплексной системы медицинской профилактики, психологической и социальной поддержки развития ребенка; рекомендуемый состав специалистов: воспитатель, педагог-психолог, логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физкультуре, медицинский работник);

3) описание моделей организации образовательного процесса (совместная деятельность взрослого и детей; самостоятельная деятельность детей);

4) перечень основных задач психолого-педагогической работы.

В программе подробно рассматривается *содержание психолого-педагогической работы по направлениям развития детей.*

*Направление 1. Социально-личностное развитие ребенка. Формирование навыков общения со сверстниками.*

*Цель работы:* формировать навыки общения со сверстниками у детей 2–5 лет с разными возможностями здоровья.

*Задачи*

1. Способствовать проявлению инициативности ребенка в общении с окружающими.

2. Расширять возможности ребенка по использованию средств общения в жизненных ситуациях.

3. Формировать коммуникативные способности (желание вступать в контакт, умение организовать общение, знание норм и правил общения).

#### *Этапы работы*

1. Формирование у детей потребности в общении со сверстниками (2–4 года).

2. Развитие у детей навыков общения со сверстниками (4–5 лет).

3. Развитие у детей умения взаимодействовать, сотрудничать со сверстниками (с 5 лет).

*Критериями оценки усвоения детьми данного раздела программы выступили показатели развития навыков их общения со сверстниками на каждом из этапов работы.*

В содержание указанного раздела вошли также примерный план занятий с детьми и список методической литературы.

*Направление 2. Обеспечение эмоционального развития детей.*

*Цель работы:* развитие и обогащение эмоциональной сферы детей 2–5 лет с разными возможностями здоровья.

#### *Задачи*

1. Учить распознавать собственное эмоциональное состояние и состояние других.

2. Учить регулировать свое состояние и состояние других.

3. Развивать навыки общения.

#### *Этапы работы*

1. *С детьми 2–4 лет.* Учить детей узнавать настроения героев в сказках (по выражению лица, контексту) – цикл занятий «*Наши настроения*».

2. *С детьми 4–5 лет.* Формировать у детей умение узнавать эмоциональные состояния других по жестам, пантомимике в различных жизненных ситуациях – *цикл занятий «Мои друзья».*

3. *С детьми 5 лет и старше.* Обучать детей способам регуляции собственного состояния и состояния других участников общения – *цикл занятий «Вместе веселее».*

Данный раздел включает также примерный план занятий по эмоциональному развитию ребенка, комплекс диагностики эмоционального развития детей, список методической литературы.

*Направление 3. Выявление и коррекция эмоционального неблагополучия ребенка.*

*Цель работы:* выявление и коррекция эмоционального неблагополучия ребенка дошкольного возраста (тревожности, агрессивности).

В содержании раздела представлены направления и способы коррекции детской тревожности (повышение уверенности, решительности ребенка; обучение элементам расслабления и релаксации; формирование навыков владения собой в волнующих ситуациях) и агрессивности (обучение детей способам выражения агрессии в социально-приемлемой форме и приемам саморегуляции; развитие навыков общения со сверстниками; формирование эмпатии, доброты, доверия к другому).

Значимыми составляющими указанного раздела являются рекомендации для родителей и педагогов по воспитанию ребенка, имеющего повышенный уровень тревожности или агрессивности, а также комплекс диагностики эмоционального неблагополучия ребенка дошкольного возраста и список методической литературы.

*Направление 4. Работа с родителями.*

### *Цели работы*

1. Формировать оптимальную родительскую позицию: принятие субъектности ребенка в сфере детско-родительских взаимоотношений.

2. Создание в детском саду необходимых условий для развития ответственных и взаимозависимых отношений с семьями воспитанников, обеспечивающих целостное развитие личности дошкольника.

Раздел содержит подробное описание направлений (просветительское, методическое, организационное, диагностико-коррекционное) и возможных форм работы с родителями, характеристику этапов работы с семьями, рекомендуемый комплекс диагностики детско-родительских отношений, список методической литературы.

Значимым элементом программы является раздел, отражающий планируемые результаты развития детей, в качестве которых, согласно федеральным государственным требованиям к структуре программы дошкольного образования, выступают определенные интегративные личностные качества ребенка: любознательность, активность; эмоциональная отзывчивость; владение средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками; способность управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений; способность соблюдать элементарные общепринятые нормы и правила поведения; способность решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту.

Таким образом, представленная программа социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста с разными возможностями здоровья в альтернативных дошкольных учреждениях может использоваться как возможная форма оптимизации системы дошкольного образования в России и представляется полезной в условиях поиска путей повыше-



ния доступности, качества и разнообразия современных образовательных услуг.

### *Библиографический список*

1. Алябьева Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста: методическое пособие в помощь воспитателям и психологам дошкольных учреждений. М.: ТЦ Сфера, 2005. 96 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: «ЧеРо», 2004. 240 с.
3. Зebbеева В.А. Основные подходы к созданию современной модели дошкольного образования // Детский сад: теория и практика. 2011. № 2. С. 6–14.
4. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. СПб.: Издательство «Речь», 2001. 160 с.
5. Ковалевский В.А., Урываев В.А. Психология ребенка – пациента соматической клиники: практикум. Красноярск: КрасГМА; Ярославль: ЯГМА, 2006. 88 с.
6. Лютова Е.К., Мони́на Г.Б. Шпаргалка для взрослых. М.: Генезис, 2000. 192 с.
7. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
8. Программа «Социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста с разными возможностями здоровья в альтернативных дошкольных учреждениях» (вариативная часть основной образовательной программы) / авторы-сост. В.А. Ковалевский, О.В. Груздева, Е.Ю. Дубовик, Л.В. Доманецкая. Красноярск, 2012.
9. Пуртова Т.В. Обучение общению детей дошкольного возраста: монография. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2011. 164 с.
10. Успех. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.В. Фединой. М.: Просвещение, 2009.

# СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ФОРМ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*И.Г. Каблукова, Е.А. Коротаева*

*Типы дошкольных образовательных учреждений, виды дошкольных образовательных учреждений, формы дошкольных учреждений (вариативные и альтернативные), негосударственное дошкольное образовательное учреждение, частное дошкольное учреждение.*

Описываются традиционные и инновационные типы дошкольных учреждений. Вариативные формы организации традиционных типов дошкольных образовательных учреждений и альтернативные формы организации инновационных типов дошкольных учреждений. Подробно раскрываются отличительные черты видов альтернативных форм дошкольных учреждений – негосударственных дошкольных образовательных учреждений и частных дошкольных учреждений.

## MODERN FEATURES OF ALTERNATIVE FORMS OF PRESCHOOL

*I.G. Kablukova, E.A. Korotaeva*

*Preschool educational institution types, preschool educational institution kinds, preschool institutions forms (divergent and alternative), non-state preschool educational institution, private preschool.*

The article describes traditional and innovative types of preschools, variant forms of the organization of traditional types of preschool educational institutions and alternative forms of organization of innovative types of preschools. It reveals the details of the distinctive features of the kinds of alternative forms of preschool institutions – non-state preschools and private preschools.

В настоящее время в России основной организационной формой воспитания и обучения детей до семи лет является дошкольное образовательное учреждение. Федеральным законом «Об образовании» предусмотрены основные типы образовательных учреждений, к ним относятся государственные, муниципальные и негосударственные (частные учреж-

дения). «Государственным является образовательное учреждение, созданное Российской Федерацией... или субъектом Российской Федерации... Муниципальным является образовательное учреждение, созданное муниципальным образованием. Негосударственным является образовательное учреждение, созданное... собственником (гражданином (гражданами) и (или) юридическим лицом (юридическими лицами), за исключением Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований».

Деятельность государственных и муниципальных образовательных учреждений регулируется Типовым положением. Для негосударственных образовательных учреждений Типовые положения об образовательных учреждениях выполняют функции примерных.

В свою очередь, типы образовательных учреждений для детей дошкольного возраста делятся на виды, которые и определены Типовыми положениями. На сегодняшний день установлен закрытый перечень возможных видов дошкольных образовательных учреждений, которые классифицируются в зависимости от реализуемых направлений деятельности, связанных с потребностями детей в разных услугах (оздоровительных, интеллектуальных, художественно-эстетических, коррекционных и т. д.).

Последние годы в России характеризуются нехваткой дошкольных образовательных учреждений и невозможностью принять в них всех детей соответствующего возраста. В связи с этим система дошкольного образования вынуждена преобразовываться и расширяться в зависимости от социальных запросов общества. Классические и традиционные формы дошкольных учреждений не являются сегодня единственными. С 2000 г. активно развиваются новые приоритетные формы дошкольных учреждений, которые зарекомендовали себя наиболее доступными по сравнению с традицион-

ными с точки зрения возможности их посещения «без ожидания своей очереди» и получения воспитательных и образовательных услуг. Этими формами являются вариативные и альтернативные дошкольные учреждения.

Вариативные формы дошкольных учреждений – это вариации государственных и муниципальных образовательных дошкольных учреждений, которые создаются как их структурные подразделения. Вариативные формы дошкольных учреждений имеют право на ведение образовательной деятельности и также реализуют общеобразовательные программы дошкольного образования. Они могут быть созданы в виде: групп кратковременного пребывания, центра игровой поддержки ребенка, консультативного пункта, лекотеки, групп ранней помощи и семейного детского сада (семейной воспитательной группы).

Вариативные формы дошкольных учреждений предусматривают разный режим пребывания детей с нормой развития и с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями.

В целях оптимизации системы дошкольного образования, помимо вариативных форм, развиваются альтернативные формы дошкольных учреждений.

Альтернативные формы дошкольных учреждений – это принципиально новые, нетрадиционные формы получения дошкольных воспитательных и образовательных услуг. Под альтернативными формами понимаются негосударственные (частные) дошкольные учреждения, которые предлагают родителям, чьи дети не посещают дошкольные образовательные учреждения, свои услуги. Родители самостоятельно могут выбрать любое из понравившихся им и их детям частное дошкольное учреждение. Все зависит от предлагаемых учреждением услуг, от интересов ребенка и требований родителей.

Таким образом, частные дошкольные учреждения разнообразны и предлагают множество воспитательно-образовательных услуг, оставляя право выбора за родителями.

На сегодняшний день получает свое развитие такая альтернативная форма дошкольного учреждения, как негосударственное дошкольное образовательное учреждение (НДОУ).

Негосударственное дошкольное образовательное учреждение – это негосударственная образовательная организация, которая оформляется юридическим лицом (лицами). НДОУ имеет право осуществлять образовательную деятельность, которая, в свою очередь, подлежит обязательному лицензированию. К деятельности негосударственных дошкольных образовательных учреждений предъявляются требования, аналогичные требованиям муниципальных дошкольных учреждений, и, соответственно, деятельность НДОУ подлежит контролю и надзору, что является гарантией качества и безопасности данной формы предоставления дошкольных образовательных услуг. Также негосударственное дошкольное образовательное учреждение подчинено Министерству образования и своевременно в обязательном порядке должно проходить государственную аккредитацию, которая «включает в себя экспертизу реализуемых им образовательных программ соответствующего уровня и направленности». НДОУ имеют право на организацию работы двух типов групп для детей дошкольного возраста:

- группы, связанные с оказанием образовательных услуг (с реализацией образовательных программ), которые подлежат лицензированию в соответствии с действующим законодательством;

- группы, не связанные с оказанием образовательных услуг (присмотр, уход, оздоровление, адаптация и т. д.), не требующих прохождения процедуры лицензирования образовательной деятельности.

Развитие негосударственного сектора дошкольного образования зависит от платежеспособности населения, с одной стороны, и бремени издержек, которые несут частные поставщики услуги, – с другой.

Существенными сложностями при создании негосударственного дошкольного образовательного учреждения являются: наличие помещения (здания), соответствующего требованиям СанПиН; большой стартовый капитал для организации подобного учреждения и длительный срок окупаемости затрат.

Создание НДОУ имеет свои положительные стороны, с их помощью реализуется конституционное право граждан Российской Федерации на получение общедоступного дошкольного образования; создаются все условия для получения дошкольного образования и присмотра за детьми в соответствии с требованиями СанПиН и иных норм безопасности, реализации в полном объеме образовательных программ соответствующего уровня при наличии одноименной лицензии. Немаловажным фактором создания подобных учреждений является создание дополнительных рабочих мест для квалифицированных кадров.

Таким образом, создание негосударственных дошкольных образовательных учреждений с лицензией на осуществление образовательной деятельности или без нее требует серьезных материальных, и временных затрат.

Общество вынуждено искать наиболее простые способы решения данной проблемы. По этой причине сегодня в большом количестве создаются и другие виды альтернативных форм дошкольных учреждений. К ним относятся дошкольные учреждения, которые создаются индивидуальным предпринимателем (ИП) или юридическим лицом с целью оказания дошкольных образовательных услуг, а также услуг присмотра и ухода за детьми. Создание подобных дошкольных

учреждений относится к малому бизнесу и является индивидуальной трудовой педагогической деятельностью, основная цель которых – продажа образовательных и воспитательных услуг и получение доходов.

Законодательство не содержит четких критериев разграничения образовательной деятельности и, например, досуговой деятельности или деятельности по содержанию и воспитанию детей. Особенно это касается работы с дошкольниками, для которых нет ни образовательного ценза, ни как таковой образовательной программы или стандарта. Обычно для осуществления индивидуальной трудовой педагогической деятельности выбирают только дополнительное образование детей. Подобные частные дошкольные учреждения находятся вне образовательного правового поля и не подчиняются образовательным стандартам.

Организация индивидуальной предпринимательской деятельности в сфере дошкольного образования не решает вопрос сокращения очереди в детские сады, но она способствует существенному снижению социальной напряженности среди населения, чьи дети не посещают дошкольные образовательные учреждения. Также данная форма дошкольного образования может быть развита в достаточно короткие сроки, так как индивидуальная педагогическая деятельность не лицензируется, нет сложной отчетности, высоких затрат на государственную регистрацию по сравнению с негосударственными дошкольными образовательными учреждениями.

Частные формы дошкольных учреждений могут быть созданы в виде: досуговых центров, центров доверительного воспитания, развивающих центров, а также семейных воспитательных групп, не являющихся структурным подразделением государственных и муниципальных дошкольных образовательных учреждений. Перечисленные виды

дошкольных учреждений не относятся к системе образования и крайне редко имеют лицензию на образовательную деятельность. Несмотря на это, подобные учреждения позиционируют себя на рынке услуг как образовательные учреждения. Это делается с целью привлечения большего числа потребителей, т. е. родителей, которые приводят своих детей в данные учреждения. Подобные учреждения не скрывают от родителей отсутствие образовательной лицензии, но при этом оказывают услуги воспитательного и образовательного характера в большей степени по требованию родителей. Родители готовы оплачивать услуги таких учреждений и, соответственно, предъявляют требования к результатам деятельности учреждения. На первое место ставится именно развитие детей, с учетом индивидуальных особенностей, интересов, способностей и возможностей, а не услуги по присмотру и уходу.

Частные дошкольные учреждения – относительно новое явление для России и имеют свои отличительные черты. Подобные учреждения никому не подчинены, в том числе Министерству образования, поэтому для них отсутствуют обязательные программы обучения и воспитания детей, а также образовательные стандарты. При этом обучение и воспитание осуществляются часто стихийно, основываясь на представлениях владельцев подобных учреждений о необходимом программном содержании, а также на вариативной части основной образовательной программы, создаваемой специально для таких учреждений. Также к отличительным чертам частных дошкольных учреждений относится состав детских групп. Он непостоянен, дети могут посещать учреждение в любое удобное время, возрастной состав детей от 2 до 7 лет. Часто подобные учреждения организуются в жилых домах или квартирах, что также является специфической особенностью из-за планировки не только помещения, где будут



находиться дети, но и плана прилегающей территории, где дети будут гулять.

Указанные отличительные черты частных дошкольных учреждений не позволяют пользоваться традиционными путями организации воспитательно-образовательной деятельности (нет необходимых условий для их реализации) и заставляют родительское и педагогическое сообщество обратиться к поиску наиболее эффективных способов развития детей на уровне государственных и муниципальных образовательных учреждений. Перед руководителями данных учреждений стоит нелегкая задача организации деятельности учреждения в соответствии с запросами и требованиями родителей, а также сохранения уникальности дошкольного периода детства. Результатом решения этой задачи будет высокое качество оказываемых ими услуг.

### *Библиографический список*

1. Закон РФ «Об образовании» [Электронный ресурс] Кодексы и Законы РФ, правовая навигационная система. URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/33.1/> (дата обращения: 13.09.2012).
2. Коротаяева Е.А. Изучение потребности альтернативных дошкольных учреждений в качестве подготовки выпускников педагогического вуза // Молодежь и управление в XXI веке: сборник научных статей V Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов 7 декабря 2012 г. Екатеринбург: Изд-во УрФУ им. Б. Ельцина, 2012. С. 101–107.
3. Развитие альтернативных форм дошкольного образования в Красноярском крае: Ресурсы образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.resobr.ru/products/162/121/?redct=Y> (дата обращения: 26.09.2012).
4. Регистрация негосударственных дошкольных образовательных учреждений (часть 1) [Электронный ресурс]: информационный центр ИСКРА. URL: <http://www.uckpa.ru/newspaper/100/atcl14> (дата обращения: 7.10.2012).

## **МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРВИЧНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ГРУППАХ ПРИСМОТРА И УХОДА**

*К.В. Понгольская*

*Социализация, первичная социализация, дети раннего возраста, обобщенные результаты освоения ребенком образовательной программы, модель взаимодействия семьи и группы присмотра и ухода.*

Дается анализ составляющих процесса первичной социализации детей раннего возраста, описывается модель организации первичной социализации детей раннего возраста в группах присмотра и ухода.

## **ORGANIZATIONAL MODEL OF PRIMARY SOCIALIZATION OF YOUNG CHILDREN IN GROUPS OF CARE AND MAINTENANCE**

*K. V. Pongolskaya*

*Socialization, primary socialization, young children, summarized results of development of curriculum by a child, model of interaction between family and group of care and maintenance.*

The article provides the analysis of the components of primary process of socialization of young children, describes the organizational model of primary socialization of young children in groups of care and maintenance.

В настоящее время на рынке представлен широкий выбор детских учреждений (МАДОУ, МБДОУ, НОУ, домашние сады, детские центры, группы присмотра и ухода (ГПУ), группы кратковременного пребывания (ГКП) и т. д.), реализующие разнообразные методики и системы воспитания (Вальдорфская система, система Марии Монтессори, методика Сесиль Лупан, методика Масару Ибука, методики Глена Домана, программа «ТРИЗ», система Никитиных и другие). Родители могут выбрать любое учреждение, любую систему воспитания и образования, согласно своим убеждениям, представлениям о будущем своего ребенка. Отметим, что незави-

симо от того, в какое образовательное учреждение ходит ребенок, по какой программе с ним занимаются, особенно важным является первый шаг – вхождение ребенка в социум.

Социализация (англ. socialization; от лат. socialis – общественный) – это процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. Социализация является важным и значимым процессом особенно на раннем этапе онтогенеза, поскольку она влияет на различные процессы развития ребенка. Поэтому особенно важно позаботиться об эффективности первичной социализации.

Нами были изучены разные программы обучения и воспитания детей, анализ которых позволяет выделить некоторые обобщенные результаты освоения ребенком образовательной программы к концу третьего года, а именно – развитие культурно-гигиенических, социальных навыков ребенка. Ребенок трёх лет должен уметь: с небольшой помощью взрослого мыть руки; самостоятельно вытирать руки и лицо полотенцем (взрослый обращает внимание ребёнка на то, чтобы руки и лицо были сухими); самостоятельно есть; узнавать и называть некоторые блюда: суп, борщ, каша, котлеты, салат, пюре, компот, сок, чай; по напоминанию взрослых говорить «спасибо», помогать убирать за собой тарелку, чашку, салфетку; спокойно ждать, когда подадут следующее блюдо; выразить свои просьбы словами («Подай, пожалуйста, салфетку», «Налей ещё чаю» и т. п.); по показу взрослого снимать и надевать одежду, расстегивать большие пуговицы спереди, шнуровать ботинки; использовать носовой платок; пользоваться туалетом (ходить на горшок); распознавать свои вещи, радоваться опрятной одежде; ориентироваться в своём физическом облике, рассказывать о себе (голова, руки, ноги, спина, живот, пальцы, глаза, нос, рот, язык, уши); адекватно ситуации проявлять свои чувства, использовать для их выражения определённые мимические, пантомимические жесты, действия; противопоставлять себя другим, говорить о себе

«Я»; распознавать базовые эмоциональные состояния других людей; реагировать на чувства других людей (проявлять любовь, оказывать посильную помощь пострадавшему, утешать плачущего, жалеть и пр.); избегать неприятных событий, ситуаций; удерживать внимание взрослого или ребёнка (жестами, улыбкой, заглядыванием в глаза); стремиться к похвале, одобрению со стороны взрослых; самостоятельно находить и применять орудия для достижения цели (использовать другую игрушку, чтобы достать закатившийся мяч).

Работая с детьми, которые поступают в группы присмотра и ухода, мы можем отметить, что не все дети обладают вышеперечисленными навыками. На наш взгляд, это связано с тем, что многие родители не ставят перед собой задачу научить ребёнка самостоятельно одеваться, есть, пользоваться туалетом и пр. и не создают дома условия для развития навыков самообслуживания.

Когда семьи обращаются в нашу структуру, мы просим их записать свои пожелания (чему их ребенок должен научиться), таким образом обозначив свой «родительский заказ». Родители ожидают, чтобы их ребенок в группе научился: навыкам самообслуживания; проситься на горшок, самостоятельно ходить на горшок; самостоятельно одеваться и раздеваться; убирать игрушки за собой; самостоятельно есть; аккуратно есть; разговаривать, иметь развитую речь; различать цвета, рисовать, лепить; общаться с другими детьми; слушаться взрослых; находиться в коллективе, играть с другими детьми, не отбирая игрушек; менее болезненно воспринимать отказы и запреты; чтобы появилось чувство опасности (в т. ч. во время общения с чужими людьми); выходить из конфликта без применения силы и др. «Родительские заказы» разноплановы, но они также связаны с ожиданием появления у ребёнка самостоятельности, адекватных моделей взаимодействия с другими людьми (детьми, взрослыми).

Мы решили собрать данные о том, с какими сформиро-

ванными навыками дети приходят в группу. Результаты представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Сформированность культурно-гигиенических навыков у детей 2–3 лет**

Культурно-гигиенические навыки	Низкий уровень*	Средний уровень**	Высокий уровень***
Мыть руки	10 %	75 %	15 %
Вытирать руки и лицо полотенцем	15 %	75 %	10 %
Самостоятельно есть	45 %	48 %	7%
Снимать и надевать одежду	65 %	32 %	3 %
Ходить на горшок	75 %	22 %	3 %

\* Низкий уровень – навык не сформирован.

\*\* Средний уровень – навык сформирован не полностью.

\*\*\* Высокий уровень – навык сформирован.

Нами было обследовано 60 детей в возрасте от 2 до 3 лет. Отметим, что наиболее сформированными являются такие навыки, как «мытьё рук» и «вытирание рук и лица полотенцем». Также достаточно хорошо у детей сформирован навык самостоятельного приема пищи. В то же время трудно формируемыми навыками являются умение самостоятельно раздеться и одеться, пользоваться туалетом.

Наша структура представляет собой объединение групп присмотра и ухода «Ромашка». Каждая ГПУ – это домашний детский сад, расположенный на базе квартир на первых этажах. Пространство разграничено комнатами. Если ребенок плачет, то у воспитателя есть возможность побыть с ним наедине в другой комнате. Группа состоит из небольших детских коллективов (7 – 15 детей), с которыми работают три-четыре специалиста одновременно. Здесь мы можем говорить о пси-

хологически безопасной образовательной среде (положительное отношение к ней, чувство защищенности). Сотрудниками нашей структуры ставится задача сразу при вхождении ребенка в группу стать партнерами семьи по его социализации.

Нами была составлена модель взаимодействия семьи и ГПУ «Ромашка», которая состоит из нескольких этапов.

#### I. Формально-организационный этап

1. Обращение родителей за информацией об услуге (телефонный разговор, в процессе которого происходит ориентирование родителей по данному виду услуги).

2. Организация встречи-собеседования (знакомство родителей с местом оказания услуги, формами и содержанием педагогической деятельности, с документацией. Также более подробно обсуждаются условия поступления в группу, режимные моменты, выясняются привычки ребенка, особенности его развития).

3. Оформление медицинских документов и заключение договора.

Уже на этом этапе происходит сбор первичной информации о семье и о ребенке, тем самым педагог прогнозирует возможные варианты адаптации и форматы работы с семьей (стиль взаимодействия).

#### II. Содержательно-организационный этап

1. Осуществление индивидуального подхода. На этом этапе происходит более детальный сбор информации о ребенке и о семье при помощи наблюдений, бесед воспитателей, специалистов с родителями. На основе данной информации составляется индивидуальный график посещения ребенком группы, рекомендации по времени пребывания ребенка в группе, присутствия родителей в группе.

Здесь, как правило, выявляются некоторые дефициты, связанные с разными аспектами развития и воспитания ребенка в семье. В связи с этим становится актуальным следу-

ющий вид взаимодействия с семьей – повышение психолого-педагогической грамотности родителей.

2. Психолого-педагогическое просвещение родителей посредством консультаций, рекомендаций специалистов, педагогов.

На втором этапе складываются доверительные отношения между родителями и воспитателями, специалистами. С каждой семьей вырабатывается свой стиль взаимодействия, что в последующем влияет на дальнейшее пребывание ребенка в группе, на партнерские взаимоотношения сотрудников группы и семьи, эмоциональное отношение ребенка к группе и др.

### III. Аналитическо-рефлексивный этап

Это этап более зрелых отношений между взрослыми, окружающими ребенка (родители, воспитатели, сотрудники группы).

1. Обсуждение ситуаций из жизни ребенка, особенности взаимодействия его с другими людьми, ситуации бытового характера, проблемные ситуации, которые могут быть связаны с особенностями развития и воспитания ребенка.

2. Педагогами осуществляется мониторинг развития ребенка. С родителями два раза в год обсуждаются результаты диагностики и вырабатываются совместные действия по преодолению дефицитов развития и воспитания.

На данном этапе педагоги активно работают, опираясь на собственный опыт, устраивают обсуждения проблемных ситуаций, положительных моментов в работе с детьми, с родителями, вырабатывают наиболее адекватные способы взаимодействия всех субъектов практики.

Несмотря на противоречия, которые мы обнаруживаем на начальном этапе взаимодействия с семьями (рассогласование образовательных результатов, описанных в программах обучения и воспитания, ожиданиях родителей и их реального вклада в развитие и воспитание ребенка, необходи-

мого для первичной социализации ребенка), конструктивно простроенная модель взаимодействия семьи и нашей структуры дает свои положительные результаты. Например, отказ семей от услуги на начальном этапе составляет около 4 %. Отметим, что основной причиной отказа семей от услуги являются медицинские показания (ребенок часто болеет, слишком эмоционально реагирует на отсутствие мамы). При переходе детей из наших групп в муниципальный детский сад адаптационный период проходит менее болезненно.

Таким образом, в ходе анализа составляющих процесса первичной социализации детей раннего возраста, мы выявили требования примерных общеобразовательных программ к культурно-гигиеническим умениям и социальным навыкам, легко и трудно формируемые умения и навыки детей раннего возраста. Описав модель взаимодействия семьи и частной структуры, выявили, что четко простроенная модель влияет на успешность взаимодействия семьи и сотрудников группы, что положительно сказывается на пребывании ребенка в группе и на формировании его культурно-гигиенических умений и социальных навыков.

### *Библиографический список*

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
2. Вершинина Л.В. Детская практическая психология: эмоционально-личностное развитие детей в условиях дошкольного образовательного учреждения: учебно-методическое пособие. Томск: ТГПУ, 2006. 292 с.
3. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду / Логинова В.И., Бабаева Т.И., Ноткина Н.А. и др. / под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович. 3-е изд., перераб. СПб.: Детство-Пресс, 2004. 244 с.
4. Истоки: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Л.А. Парамоновой. 4-е изд., перераб. и доп. М.: ТЦ Сфера, 2011. 320 с.



5. Кроха: пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трех лет / Григорьева Г.Г., Кочетова Н.П., Сергеева Д.В. и др. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2001. 253 с.
6. Образовательная система «Школа 2100». «Детский сад 2100». Образовательная программа для детей раннего возраста (2–3 года). Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования (Проект) / под науч. ред. О.В. Чиндиловой. М.: Баласс, 2012. 496 с.
7. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. 3-е изд., испр. и доп. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 208 с.

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

*Л. М. Урсулenco*

*Частный детский сад, разновозрастная группа, социализация, агенты социализации, субъекты социализации, социальная идентичность.*

Анализируются основные преимущества и недостатки социализации детей дошкольного возраста в разновозрастной группе частного детского сада. Описываются направления работы по формированию общности детского коллектива через развитие социальной идентичности каждого его члена.

## **FEATURES OF CHILDREN SOCIALIZATION IN MIXED-AGE GROUP OF ALTERNATIVE PRESCHOOL**

*L.M. Ursulenco*

*Private kindergarten, mixed-age group, socialization, socialization agents, socialization subjects, social identity.*

The paper analyzes the main advantages and disadvantages of socialization of preschool children in a mixed-age group of a private kindergarten. It describes the directions for the formation of community of a children's collective through the development of social identity of each of its members.

Современная система дошкольного образования претерпевает изменения, вызванные рядом факторов. Среди них выделяют наиболее актуальные: становление альтернативной системы сопровождения детей дошкольного возраста; рыночные отношения в социальной сфере и конкуренция образовательных учреждений; повышение заинтересованности родителей как основных социальных заказчиков в продуктивной деятельности конкретного образовательного учреждения. Эти факторы влияют на выбор руководителей вновь открывающихся частных детских садов: какую модель группы пребывания детей выбрать – «группа детей одного возраста» или «разновозрастная группа»?

Выбор модели определяет кадровое обеспечение, организационный и методический критерии проектирования образовательной среды. Разновозрастная группа имеет преимущество в наполнении – в нее можно принимать всех дошкольников, родители которых обратились в данное учреждение. Это позволяет быстрее набрать группу и сразу сформировать финансовый бюджет учреждения, привлечь квалифицированных педагогов, дополнительных специалистов. Подобный коллектив способен создать разнообразные условия для социализации, что способствует повышению удовлетворенности родителей качеством получаемых услуг и помогает учреждению быстрее закрепить положительную репутацию в родительском сообществе. Однако капиталовложения для организации такого образовательного учреждения будут выше. Поэтому перед руководителем остро стоит проблема выбора модели группы, как и перед родителями, которые хотели бы выбрать детский сад, предлагающий наибольший спектр возможностей для развития ребенка.

Мы предлагаем в данном вопросе опираться на критерий продуктивности деятельности образовательного учреждения, важным показателем которого является успешная со-

циализация детей. Успешность социализации определяется тем, как дети интегрируются в социальную среду: приобретенные ими механизмы, усвоенные нормы социального поведения, сформировавшиеся личностные особенности должны помогать эффективно взаимодействовать с членами референтной и других групп.

Социализация детей в разновозрастной группе детского сада имеет отличительные особенности, что требует психологической грамотности от педагогического коллектива. Это определяет высокую актуальность изучения данной проблемы. Результаты исследований необходимо применять в практике частных детских садов с разновозрастными группами детей для повышения удовлетворенности родителей качеством услуг, а педагогического коллектива – результатами своей деятельности.

Актуальность данной проблемы также требует привлечения в эту область большего числа исследователей, так как исследований, посвященных социализации дошкольников, крайне мало, еще меньше – в условиях разновозрастной группы. Среди них можно выделить исследования Е.О. Смирновой с соавторами, методические рекомендации Л.Г. Наугольных и В.В. Раевой.

Среди исследований, посвященных общим вопросам социализации, мы бы хотели выделить публикации А.В. Мудрика, С.И. Розума, Г.М. Андреевой, теоретические положения которых стали основой данного исследования.

Социализация (онтогенетическая) – процесс взаимодействия индивида и социальной среды, в ходе которого, оказываясь в различных проблемных ситуациях, возникающих в сфере межличностных отношений, индивид приобретает механизмы и нормы социального поведения, установки, черты характера и другие особенности и подструктуры, которые в целом имеют адаптивное значение (автор А.А. Налчаджян).

Говоря о дальнейшем развитии проблемы социализации,

Г.М. Андреева отмечает важность изучения соотносительной роли малых и больших групп в развитии личности.

В процессе социализации личности выделяют несколько стадий; дошкольное детство относится к ранней социализации в дотрудовой стадии. На этой стадии влияние на развитие человека оказывается через так называемых агентов социализации, то есть лиц, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь.

В детском саду агентами социализации выступают дети (младшие, сверстники, старшие) и взрослые (персонал детского сада, родственники, другие взрослые, с которыми у детей возникает контакт на прогулках и экскурсиях). Мы проанализировали различия в значимости агентов социализации по времени и степени воздействия, которые наблюдаются в нашем детском саду (рис. 1).



Рис. 1. Различия в значимости агентов социализации по времени и степени воздействия

Как видно из рисунка, дошкольник разновозрастной группы выступает в качестве субъекта социализации. Мы подчеркиваем важность анализа социализации дошкольника с позиции индивида и члена малой группы. В моделировании условий социализации принимают участие другие дошкольники, педагогический коллектив и вспомогательный персонал, наиболее значимыми из которых являются первые две группы. Большую часть своего времени пребывания в детском саду дошкольник проводит во взаимодействии с данными агентами социализации. Внешнюю оценку результатов социализации дошкольника (как индивида и как участника малой группы) осуществляют родители и родственники ребенка, а также сотрудники культурных объектов города, где мы бываем с детьми на экскурсиях, и жильцы дома на детской площадке, которые оценивают эти результаты как показатель эффективности деятельности коллектива детского сада.

Особо следует отметить агентов социализации – дошкольников, разница в возрасте с которыми составляет 2–7 лет. Исследование показало, что влияние старших оказывается значительно эффективнее влияния взрослых, они более референтны, чем сверстники. Однако содержание и роль этого взаимодействия изучены мало. Также мало изучено влияние младших детей на социализацию дошкольника. Наиболее ценным с практической точки зрения мы считаем исследование Е.О. Смирновой и В.А. Бутенко, посвященное выявлению специфики отношений детей в разновозрастной группе и влияния психолого-педагогических условий на их становление. Практическая значимость обусловливается тем, что в родительской среде бытует неоднозначное отношение к социализации детей в разновозрастной группе, что влияет на выбор родителями детского сада.

Для изучения данного отношения мы смоделировали запрос в родительском интернет-сообществе с просьбой описать свой опыт посещения детьми разновозрастных групп.

Проанализировав полученные ответы, мы пришли к следующему выводу, совпадающему с мнением вышеназванных авторов. С одной стороны, такие группы имеют явные преимущества по сравнению с одновозрастными (на них ссылаются респонденты в 90 % ответов): старшие дети учатся быть внимательнее к младшим, помогать им; младшие, подражая старшим, быстрее развиваются. С другой стороны, не менее очевидными являются и отрицательные стороны разновозрастных групп (ими обеспокоены 10 % респондентов): старшие обижают малышей, малыши мешают занятиям старших, бывает трудно организовать детей.

Данные ответы представляют собой обобщенный опыт родителей, дети которых посещают разные детские сады, в том числе и находящиеся в других странах (Дания). Особенность этого запроса состоит в том, что респонденты видят комментарии всех ответивших, что влияет на качество ответа – он больше типизирован.

На следующем этапе исследования мы обратились к опыту родителей, дети которых посещают наш детский сад и педагогов, двое из которых преподают в разновозрастных группах. Полученные ответы более разнообразны, что позволяет сделать развернутый анализ. Респонденты выделили следующие преимущества социализации в разновозрастной группе: дети приобретают навыки взаимодействия с детьми разных возрастов, что позволяет одному и тому же ребенку быть как страшим, так и младшим, как помогать другим детям, так и принимать помощь. На наш взгляд, этот опыт помогает избежать отрицательной атрибуции какого-либо возрастного периода, быть более гибким и более позитивно принимать свой личный опыт взросления. Младшие дети тянутся к старшим, так как они учат их тому, что уже умеют сами. Это позволяет ребенку учиться у того, кто совсем недавно приобрел новый навык, помнит, как именно это удалось, как обойти трудности, и на своем опыте знает, что эту задачу мож-

но решить. Внимание, опека, защита со стороны старших детей укрепляют в малышах чувство значимости и уверенности в себе, а взаимодействие с младшими детьми позволяет старшим стать более рассудительными, самостоятельными, приобрести навык оценки и самооценки, научиться брать на себя ответственность за малышей и в итоге – чувствовать себя взрослыми. Педагоги также отмечают, что дети в разновозрастной группе больше раскрепощаются и быстрее учатся. Если разница в возрасте невелика, то младшие подтягиваются до старших.

Однако если в одной группе занимаются дети с разницей в возрасте больше одного года, то педагог вынужден ориентироваться на средний уровень, что может снижать эффективность занятия. Поэтому в нашем саду занятия проходят в группах по возрастам. Для обеспечения индивидуального подхода в игровое время детей важно делить на группы численностью не более 15 человек.

В целом, анализируя ответы родителей, мы можем отметить преобладание односторонней оценки – по схеме «младший – старший». Считаем необходимым выделить в отдельное направление работы просвещение родителей о двустороннем процессе социализации: чему ребенок учится у старших и младших, как это важно для разностороннего развития. Это направление поможет преодолеть отрицательное отношение к социализации в разновозрастной группе. На этом этапе исследования родители обозначили отрицательные стороны: копирование поведения и речи малышом, негармоничное развитие, так как малышам оказывается больше внимания, что может привести к проблемам взаимодействия со сверстниками в школе.

Проанализировав психолого-педагогические условия, влияющие на становление отношений между детьми разного возраста, авторы Е.О. Смирнова и В.А. Бутенко выявили, что воздействие воспитателя и стиль его общения с детьми

становятся моделью поведения старших детей по отношению к младшим. Только один стиль педагогического общения с детьми позволяет создать условия для их качественного взаимодействия и повышает успешность социализации детей, «ориентированный на детскую общность». При высокой степени включенности и при позитивном эмоциональном фоне взрослый содействует развитию взаимодействия детей, предлагая образцы разрешения трудностей не на словах, а включаясь во взаимодействия как один из участников.

Проанализировав систему воспитания и обучения, сложившуюся в нашем детском саду, а также рекомендации научных сотрудников, мы смогли определить надкомпонентную идею воспитания, определяющую содержание работы с детьми: формирование общности детского коллектива через развитие социальной идентичности каждого его члена. Социальная идентичность – это восприятие индивидом себя как члена определённой социальной группы, что способствует развитию позитивного образа себя.

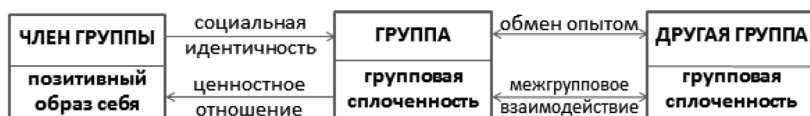


Рис. 2. Формирование общности коллектива в разновозрастной группе

Социальная идентичность способствует групповой сплоченности, которая обеспечивает ценностное отношение группы к каждому своему члену, а также позволяет эффективно взаимодействовать с другими группами и обмениваться опытом. Исходя из этого утверждения, мы выделяем несколько направлений работы в детском коллективе.

1. Формирование позитивного образа у ребенка о самом себе и развитие навыков самоконтроля.

1.1. Рассказывать детям об адаптивной основе разнообразия окружающего мира и ценности индивидуальности



каждого ее представителя, так как образ себя формируется через осознание своей индивидуальности.

1.2. Создавать ситуации успеха для укрепления уверенности ребенка в своих силах.

1.3. Обучать самоконтролю последовательно: от контроля и оценки детской деятельности взрослым до самооценки. Для этого необходимо определить и познакомить детей с четкими критериями самостоятельной оценки поведения и деятельности, что создаст фундамент для адекватной самооценки (внешние критерии – скорость, качество выполнения; внутренние критерии – удовлетворенность и т. п.).

2. Укрепление позитивного статуса лидеров групповых коллективов.

2.1. Рассказывать детям об успехах других детей и пояснять, как им удалось этого добиться.

2.2. Создавать для детей максимальное количество социально приемлемых способов выражения лидерского потенциала. Привлекать лидеров групп в качестве помощников воспитателя, во время групповых игр давать самим детям решать, что будет делать вся группа. Осуществлять ротацию участников групп, во время которой дети с нереализованным лидерским потенциалом попадают в ту группу, где они могут это сделать. Проводить регулярные занятия, где старшие дети выступают в роли ассистентов воспитателя.

3. Развитие чувства общности и укрепление внутригрупповой сплоченности. Это направление мы раскроем, опираясь на рекомендации Л.Г. Наугольных и В.В. Раевой.

3.1. Учить детей называть друг друга по имени, тем самым способствуя персонализации. Ребенок отводит другому ребенку место в своем мире, встраивает в систему представлений о своей группе.

3.2. Учить детей делиться и соблюдать очередность, приглашать присоединиться других детей при выполнении совместных дел.

3.3. Проводить групповые сборы, чтобы вместе спланировать, чем заниматься в течение дня, обсудить правила поведения в группе, распределить обязанности на день.

4. Повышение качества межгруппового взаимодействия для обеспечения максимального комфорта каждому участнику коллективной деятельности.

4.1. Уделять внимание коллективной деятельности в образовательном и игровом пространстве, показывая детям преимущества командной работы и организуя для этой цели групповые игры с участием детей всех возрастов. Основными задачами такой игры являются не только приобретение навыка взаимодействовать по правилам, но и навыка учитывать возможности других детей для достижения индивидуальной и общей цели.

Проводить регулярные занятия, на которых детский коллектив разделен на группы по возрастному признаку не горизонтально, а вертикально – в каждой группе присутствуют дети всех возрастов. Главная задача – предоставить ребенку возможность внести посильный вклад в общий результат.

4. 2. Учить детей определять, какие возрастные задачи стоят перед детьми каждой возрастной группы, чему они должны научиться, и какая помощь будет для них полезной. Это учит детей более внимательному отношению к другим детям, позволяет приобрести навык взаимопомощи и создает дополнительную ситуацию успеха в новой области.

4.3. Поддерживать ценностное отношение друг к другу в детском коллективе постоянно. Важно учить детей способам выражения позитивного отношения к другим детям, основанным на уважении к личным границам. Учить критическому отношению к результатам своих действий: нравятся ли они другому ребенку?

В группе категорически запрещено отбирать игрушки, бить и оскорблять кого бы то ни было в какой бы то ни было ситуации, ломать чужие постройки, портить продукты труда

других детей и брать без разрешения владельца его личные вещи, игрушки, принесенные из дома. За соблюдением этого правила необходимо неукоснительно следить всем взрослым, работающим в группе.

4.4. Развивать гибкость мышления в проблемных ситуациях. С одной стороны, конструктивно выражать свое недовольство действиями другого ребенка, с другой – учить понимать его мотивы. Учить, что одна и та же ситуация может восприниматься по-разному.

4.5. Организовывать питание детей так, чтобы младшие дети не задерживали старших после окончания приема пищи. Для этого усаживать их за стол первыми и подготавливать блюдо заранее (разрезать мясо, блины и т. д.).

4.6. Учить младших детей не мешать старшим работать и играть. Принцип уважения к старшим детям очень важен для их психологического комфорта, поскольку им часто приходится встречаться с требованием со стороны взрослых уступать малышам.

На следующем этапе нашего исследования мы планируем усовершенствовать систему воспитания и программу занятий ЦГРР «Белочка» с тем, чтобы реализовать все вышеизложенные направления работы для применения обозначенной надкомпонентной идеи на практике.

### *Библиографический список*

1. Агеев В.С. Социальная идентичность личности // Социальная психология: хрестоматия: учебное пособие для студентов вузов / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. М: Аспект Пресс, 2003. С. 349–356.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для студ. вузов. 5-е изд. М.: Аспект-пресс, 2012. 363 с.
3. Кузьмин С. Образовательная программа дошкольного образовательного учреждения (теория, особенности разработки, практика): методические рекомендации // Дошкольное образование. 2005. № 2.

4. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.
5. Наугольных Л.Г., Раева В.В. Организация жизни и деятельности детей в разновозрастной группе малокомплектного детского сада: методические рекомендации. Кострома: КОИП-КРО, 2003. 24 с.
6. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2006. 365 с.
7. Смирнова Е.О., Бутенко В.А. Отношения между детьми в разновозрастных группах детского сада // Психолог в детском саду. 2007. № 2. С. 66–80.
8. Смирнова Е.О., Гребенникова О.В. Влияние сверстников на произвольное поведение дошкольника // Субъект и личность в психологии саморегуляции: сборник научных трудов / под ред. В.И. Моросановой. М.: Издательство ПИ РАО, Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. С. 338–344.

## РАЗДЕЛ 2.

# ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГТ

---

## К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Е.А. Бояркина*

*Этнокультурное воспитание, этнокультурные компетенции, народная игрушка, тряпичная народная кукла.*

В статье описываются условия формирования этнокультурной компетентности детей дошкольного возраста. Народная игрушка рассматривается как эффективное средство этнокультурного воспитания детей. Описывается опыт интеграции образовательных областей в процессе изготовления традиционной народной тряпичной куклы. Приводится перечень наиболее подходящих для дошкольников видов тряпичных кукол.

## ON THE FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

*Е.А. Boyarkina*

*Ethnocultural education, ethnocultural competence, folk toy, folk rag doll.*

This article describes the conditions for the formation of ethnocultural competence of preschool children. Folk toy is seen as an effective means of ethnocultural upbringing. The experience of integration of educational areas in the process of making traditional folk rag doll is described. A list of the types of rag dolls which are the most suitable for preschoolers is given.

В ситуации становления новой российской государственности, демократизации гражданского общества, всего полиэтнического пространства России одним из важнейших условий формирования подрастающего человека выступает этнокультурное воспитание. На всем протяжении истории каждого народа материнский язык, фольклор, этническая символика, традиции, обычаи, духовно-нравственные ценности формировали лучшие человеческие качества. Этнокультурное воспитание как целостный процесс передачи дошкольнику культурных ценностей, традиций, социальных норм того этноса, представителем которого он является и в среде которого он живет, выступает неразрывной частью многомерно-го процесса становления личности человека в поликультурном обществе.

Использование традиций и обычаев в формировании этнокультурной воспитанности дошкольников позволяет оказать влияние на их социальное, духовное, нравственное, психическое, физическое развитие. Изучение культуры своего народа на начальном этапе становления личности – актуальная задача современного образования. Народная культура является хранительницей вековых традиций, опыта, самосознания нации, а также выражением философских, нравственных и эстетических взглядов и идеалов. Воздействие этнокультуры на формирование личности следует рассматривать в связи с ее многофункциональным назначением: утилитарным, праздничным, эстетическим. В народной педагогике воспитание ребенка рассматривается как передача ему духа народа. Ребенок, потерявший истоки этнической идентичности, точнее, не впитавший в себя дух своего этноса, теряет свою индивидуальность.

Современные исследования (М.И. Богомолова, Г.Н. Волков, С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко, Т.С. Комарова, Т.В. Поштарева, Т.Ю. Купач, С.Н. Федорова, А.Н. Фролова, Р.М. Чумичева и др.) в области этнокультурного образования до-

школьников подчеркивают необходимость учета потенциала дошкольника и указывают различные пути становления и развития этнокультурной личности дошкольника.

Период дошкольного возраста является сензитивным в становлении этнокультурной компетенции, поскольку на его этапе развивается произвольность психических процессов, соподчиняются мотивы, проявляется эмоциональный отклик на воспитательное воздействие (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.).

Одним из важных условий формирования этнокультурной компетентности является использование традиций народов того региона, где оно осуществляется. Воспитание гражданина и патриота, знающего и любящего свою Родину, неосуществимо без глубокого познания духовного богатства своего народа и приобщения к его этнокультуре.

К народному искусству относится и народная игрушка, в которой живут традиции коллективного творчества. Эти традиции складывались веками и шлифовались многими поколениями людей. Знакомя детей с народной игрушкой, мы делаем акцент на тряпичных куклах. Тряпичная народная кукла и есть тот пласт народного искусства, который, в свою очередь, является многогранным драгоценным камнем, который нужно изучать со всех сторон.

Являясь частью культуры всего человечества, народная тряпичная кукла сохраняет в своем образе самобытность и характерные черты создающего ее народа. В этом главная ценность традиционной народной тряпичной куклы.

Кроме того, одной из первых игрушек, которую создал человек, была кукла. Это не просто игрушка, а часть культурного богатства каждого народа. Характер, самобытность, национальные черты, традиции, сочетание глубины содержания и лаконичности форм, место для полета фантазии и воображения – все воплотила в своем образе эта красавица, которую по праву можно назвать образом нации.

Изучение философских, психолого-педагогических и культурологических исследований позволило выявить педагогический потенциал куклы в духовно-нравственном воспитании дошкольников:

- кукла обладает педагогическим потенциалом, так как она развивает в детях родительское чувство, является для ребенка партнером по общению в игре, позволяет закрепить потенциальный интерес к человеку;

- через игры с куклами дети входят в жизнь полноправными членами общества;

- кукла является посредником между взрослым и ребенком, так как позволяет взрослому без принуждения и насилия над чувствами и желаниями детей управлять их поведением;

- кукла не рождается сама: ее создает человек. Она обретает жизнь при помощи воображения и воли своего создателя. Каждая работа красноречиво характеризует ее исполнителя, выражает его внутреннее Я, что очень важно в личностно ориентированной педагогике.

Изготовление традиционной народной тряпичной куклы, своими корнями уходящей в далекое прошлое, очень органично вписывается в современный образовательный процесс. В ходе ее изготовления прослеживается интеграция всех образовательных областей:

- познание (развитие познавательной сферы (познаются свойства материалов, закрепляются знания о форме, величине, ориентировке в пространстве));

- коммуникация (обогащение словарного запаса детей);

- социализация (развитие сенсорных способностей, ручной умелости, формирование социально-коммуникативных компетентностей и духовных качеств).

Для организации самостоятельной деятельности в группах созданы уголки рукоделия, в которых подобраны необходимые материалы (цветные лоскутки, нитки, ветошь). Составлена иллюстрированная картотека «Традиционные тря-



пичные народные куклы», с пошаговыми иллюстрированными инструкциями по их изготовлению. Эти инструкции дети могут использовать в самостоятельной творческой деятельности. Подобраны альбомы и открытки с изображением народной тряпичной куклы. В этих уголках оформлены выставки кукол, сделанных ребятами.

В процессе работы нами были отобраны наиболее подходящие для дошкольников виды тряпичных кукол и составлен план работы по ознакомлению с народной тряпичной куклой (табл.).

*Таблица*

### **План ознакомления с традиционной народной тряпичной куклой детей старшего дошкольного возраста**

Цикл	Название куклы	Возраст	
		5–6 лет	6–7 лет
1	2	3	4
Осенний	Помошница, десятиручка, кормилка	Ознакомление	Ознакомление
	Отдарок на подарок Кувадки Пеленашки Утешница	Изготовление	Изготовление
Зимний	Коза, санница, кукла на счастье	Ознакомление	Ознакомление
	Рождественский ангел колокольчик	Изготовление	Изготовление
Весенний	Масленица, Вербница	Ознакомление	Ознакомление
	Веснянка	Изготовление	Изготовление
	Мартинички	Изготовление	Изготовление
	Пасхальный ангел	Изготовление	Изготовление
	Птички	Изготовление с помощью взрослого	Изготовление с помощью взрослого
	Зайчик на пальчик	Изготовление с помощью взрослого	Изготовление с помощью взрослого

Окончание табл. 1

1	2	3	4
Летний	Кубышка-травница, Первоцвет, Покосница ритуальная	Ознакомление	Ознакомление
	Стригушка Покосница игровая Малышок-голышок	Изготовление	Изготовление

В процессе изготовления народной куклы дети имеют возможность не только обучаться изготовлению кукол, но и свободно общаться, изучать быт, обряды, отдельные предметы культуры, принимать участие в народных праздниках, играх, которые способствуют «погружению» в удивительный мир народной культуры.

#### *Библиографический список*

1. Кокуева Л.В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа: методическое пособие. М.: АРКТИ, 2005.
2. Котова И.Н., Котова А.С. Русские обряды и традиции. Народная кукла. СПб.: Паритет, 2006.
3. Шайдурова Н.В. Традиционная тряпичная кукла. СПб.: ООО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011.

### **ИНТЕГРАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО»**

*А.М. Вербенец*

*Интеграция, интегративный подход, образовательные области, художественно-логическая интеграция.*

Раскрываются основные идеи целесообразности использования интегративного подхода на ступени дошкольного образования. Рассматриваются возможности использования области «Художественное творчество» как основообразующей для проектирования об-

разовательного процесса. Отмечается своеобразие соотношения «художественно-эстетического и логического (познавательного)» на дошкольной ступени образования. Раскрываются принципы, уровни и методические правила проектирования образовательного процесса на основе принципа интеграции.

## INTEGRATIVE OPPORTUNITIES OF «ART WORK» EDUCATIONAL FIELD

*A.M. Verbenets*

*Integration, integrative approach, educational areas, art-logical integration.*  
The article describes the basic idea of the feasibility of using an integrative approach at the stage of preschool education. The possibilities of the use of «Art work» field as the underlying one for the design of the educational process. The peculiarities of the relationship between the artistic-aesthetic and the logical (the cognitive)» at the preschool stage of education are noted. The principles, levels and methodical design rules of the educational process on the basis of the principle of integration are revealed.

Согласно новым нормативно-целевым документам (ФГТ), основная программа и образовательный процесс современного детского сада должны строиться с «учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей». Интеграция (лат. *integratio* – целый, восполнение, восстановление) в современных исследованиях (С.В. Аранова, Н.Ю. Баран, М.Н. Берулава, Б.С. Гершунский, А.Я. Данилюк) трактуется как «состояние связывания отдельных дифференцированных частей и функциональных систем в целое за счет качественных изменений связей между частями, как процесс, ведущий к такому состоянию».

Использование интегративного подхода на ступени дошкольного образования основано на ряде идей: синкретичности представлений детей о мире (особенно это ярко про-

является в младшем дошкольном возрасте, но сохраняется на протяжении всего дошкольного периода); более глубоким осознанием освоенного (способа действия, информации) в том случае, если оно представлено во всевозможных связях и отношениях; ориентировке не на «знаниевый» результат (что запомнил ребенок), а на «развивающий» итог – «личностные достижения» детей; при своего рода «интенсификации» освоения содержания (достигаемого за счет «снятия» дублирования информации в рамках разных направлений образования) «индивидуализация» процесса его присвоения (за счет вариативности методов, средств, форм). Интеграция обеспечивает формирование своего рода «целостной картины мира» (Р.М. Чумичева). Основным целевым ориентиром использования интеграции является создание условий для становления целостности и полноценности опыта дошкольников, системности представлений и обобщенности осваиваемых ими действий, обеспечивающих самостоятельность и инициативность, успешность в решении широкого круга посильных проблем и задач. Основная цель интегрированного обучения – «научить детей рассматривать одно и то же явление, проблему в разных ситуациях, системах и направлениях, опираться на динамику и логику рассуждений».

Интегрирующие возможности образовательной области «Художественное творчество» недостаточно полно отражены в существующих образовательных программах и технологиях. Своего рода противопоставление «естественно-научного» и «художественно-творческого», усиленное внимание к интеллектуальному развитию и «небрежно-снисходительное» отношение к циклам «Художественное творчество», «Искусство» приводя к формированию «стереотипных» социальных установок, влияющих на определение «подчиненной» роли и второстепенного места данных областей и дисциплин в образовательных планах. Сложность реализации

данной образовательной области в том, что изобразительная деятельность является своего рода «спутником» других видов деятельности. Вместе с тем, не преуменьшая важности познания, физического и социального развития, отметим, что именно эмоционально-образное восприятие мира характерно для дошкольников, во многом первично (познание «начинается» с интереса, восприятия через призму опыта и эталонов (в том числе эстетических), проявления эмоций по отношению к воспринимаемому. Искусство как «особая наглядность», на эмоционально-образном уровне отражающая действительность, в концентрированном виде передающая культурное наследие, и собственно творческая деятельность, «перестраивающая» все другие виды деятельности человека, «сопровождает» все сферы жизнедеятельности человека, пронизывает историю человечества, является в определенном смысле основой культуры, своего рода движущей силой развития социума (Д.С. Лихачев). Художественная деятельность демонстрирует культуру общества (произведения искусства и предметы, в которых зафиксированы общекультурные ценности, значимые идеи и образы, секреты творчества и закономерности развития искусства). Использование области «Художественное творчество» как основообразующей для проектирования образовательного процесса позволяет продемонстрировать взаимосвязь окружающего мира, его отражение в произведениях искусства и способы данного отражения (собственно творческую деятельность).

В ряде исследований выделяют термин «художественно-логическая интеграция» (Е.М. Торшилова) как способность сочетания двух способов освоения мира (эстетического мировосприятия и способности к рационально-логической обработке информации). Взаимосвязь познавательного и художественно-эстетического содержания проявляется не только в «сенсорно-категориальном» аспекте: единство

использования некоторых сенсорных эталонов (форма, цвет, фактура) и категорий (размер, пропорции, пространственные отношения и т. п.), некоторые общие законы («законы симметрии и асимметрии», передачи трехмерного мира средствами рисунка). С.В. Аранова понимает под интеграцией «системно организованный педагогический процесс, устанавливающий взаимодействие художественной и логической составляющей обучения и знания», а результатом – качественно новый «художественно-логический продукт знаний и умений». Отметим, что на дошкольной ступени образования соотношение «художественно-эстетического и логического (познавательного)» должно проектироваться в несколько других моментах. Важен не только «аналитический аспект» внутри освоения действий изобразительной деятельности (анализ, оценка пропорций, пространственных отношений в процессе «предстоящего» рисования, что часто используется на школьной ступени обучения и называется «интеллектуальным рисованием» или «рассуждением с карандашом в руке» (С.В. Аранова)), а понимание особой роли познания как «пускового» механизма и источника впечатлений для эмоционально-эстетических отклика и оценки. Рассматривание произведений искусства также может стать провоцирующим моментом для усвоения информации («Узнать, во что одевались люди прошлого?», «В какие игры играли?», «В каких домах жили?» и т. п.). Важно не формальное рассматривание произведений, а рассматривание-поиск, рассматривание-переживание, рассматривание-игра. Данная идея может быть выражена своего рода девизом «Познание – переживание красоты – присвоение – отражение». «Тайна, секрет, проблема», созданная и поставленная «искусством» (Какие бывают натюрморты? Как нарисовать ночь, когда ничего не видно? Сколько оттенков у морской воды? Где «спрятался» ритм в картине? и т. п.), «интригует»

ребенка, стимулирует сравнение, выделение общего и различного, контрастности.

Выделим *ряд проблем*: воспитатели не всегда понимают механизмы и целесообразность её применения, реализуют преимущественно посредством комбинированных и тематических форм организации детской деятельности, иногда подменяют интеграцию почти «механическим» соединением разного содержания и задач. «Коллажирование» информации не приводит к целостности осваиваемого «знания». Важно направить внимание детей на разнообразие связей, в которых выступает объект (образ, явление, событие, предмет). Бездумное «увлечение» идеями интеграции («всего со всем») без понимания её сущности, возможностей и учета возрастных особенностей дошкольников приведет к фрагментарности и ситуативности в формируемом опыте детей. Важным является учет целесообразности интеграции содержательных разделов, используемых средств, форм; корректности и этичности представления содержания в процессе интеграции (объединение без ущерба различных разделов). Ценно, чтобы осваиваемое содержание (объекты природы, достопримечательности, произведения искусства, социальные отношения) не превращалось в простое «дидактическое» средство (картинку, фрагмент). Интеграция не должна приводить к «потере» эстетической и культурной ценности изучаемых объектов. Проектирование образовательного процесса на основе интеграции следует осуществлять с учетом *принципов*: *комплементарности* (взаимной дополняемости и соответствия элементов, целесообразности интеграции, корректности и этичности представления информации и её интеграции (объединение без ущерба различных разделов содержания)»; *многоуровневости*: учета разных уровней освоения детьми различного содержания (в форме осуществления индивидуально-дифференцированного под-

хода), *регулярности* (своего рода «дозирование» и системность интеграции), *вариативности*: создание гибкой методической модели, позволяющей комбинировать формы, методы, средства с учетом возникающих обстоятельств, событий, потребностей, а также возможности сочетания определенной степени дифференцированного и интегрированного представления осваиваемого содержания, учитывая возрастные возможности дошкольников (С.В. Аранова, М.Н. Берулава, Т.Г. Браже, Н.Ю. Баран, А.М. Вербенец, О.В. Дыбина, Л.М. Кларина, А.А. Смоленцева и др.).

Реализация *интеграции возможна за счет* объединения (взаимообогащения) некоторых разделов осваиваемых детьми представлений (на целевом и содержательном уровне), использования специально разработанных на данных идеях пособий, конструирование форм организации детской деятельности и применения методов и приемов, ориентированных на интегративный подход (на методическом уровне). На *содержательно-целевом уровне* разрабатываются принципиально новые интегрированные курсы и программы, в которых изобразительному искусству и творчеству отводится своего рода «основообразующая» роль («Физика / химия и изобразительное искусство» (Б. А. Столяров, А. Г. Сечин, А. В. Танкова, Т. Н. Тупальская). Относительно дошкольной ступени образования разрабатываются программы и технологии, в основе которых заданы цели и тематическое планирование, позволяющие формировать «целостную картину мира», развивать «эстетический и познавательный кругозор», формировать Я-концепцию («Ритм» Р.М. Чумичева, «Природа и художник» Т.А. Копцева, «Путешествие в прекрасное» О.А. Куревина, Г.Е. Селезнева, «Кругозор» Л.М.Ванюшкина, «Мы входим в мир прекрасного» А.М. Вербенец, Б.А. Столяров, А.В. Зуева, М.А. Зудина, О.А. Коршунова). Использование интеграции в рамках образовательных областей возмож-



но за счет «пересечения» в точке рассматриваемого объекта и эффективно в том случае, когда между разделами установлено «смысловое соответствие» (Л.Г. Савенкова), выделена центральная идея, объединяющая весь блок тем и проблем, рассматриваемых в рамках разных предметов. Окружающий мир – целостная «картина мира» и отдельные и разные его стороны (социальный мир, природа в её многообразии и целостности, предметно-бытовое окружение, мир искусства как своего рода носитель социокультурных и художественных ценностей и ориентиров) – являются интересным «объектом» для интегрированного освоения. *Природа* является «интригующим» для познания дошкольника объектом, представляющим разнообразные связи, отношения, зависимости. Богатство природных объектов создает условия для эффективного освоения многообразия цветов, форм, размеров, пропорциональных соотношений, симметрии. Красоту природы мастерски изображали художники, скульпторы, композиторы стремились передать музыкой, поэты и прозаики выразительно описать в литературных формах. Данные моменты определяют возможность взаимодополняющего освоения «познавательной» и «эстетической» составляющей. Понимание человека как гармоничной части природы, за которую он несет ответственность и преобразует, выделяет «социальный» и «экологический» ракурс интегративных связей. Окружающее детей «предметно-бытовое» пространство (так называемая «вторая природа»), мир «предметов» (игрушек, одежды, бытовых предметов, инструментов и принадлежностей) интересны не только «сами по себе» (какими бывают?, как работают?), но и «историей возникновения и принадлежности людям»). *Социальный мир* привлекателен своей динамичностью, событийностью. Мир человека (в аспектах «прошлого и настоящего времени») (как жили раньше и сейчас), «реального или фантастического» (сказочные персонажи и окружа-

ющие ребенка люди), «веселого и грустного» (эмоциональный мир), «хорошего и плохого» (этические нормы и правила)) позволяет выстраивать интересные «системы» для интегрированного освоения («Мир взрослых и детей», «Отдых и будни: делу время – потехе час», «Праздничные традиции», «Житие-бытие...»). В рамках краеведения интеграция осуществляется на уровне разных ракурсов «представления» города (искусство, история, события, люди; прошлое и современность): «Музыкальный (музейный, театральный, архитектурный) Петербург», «Улица города в сказках, историях и стихах о городе», «Сказочный Петербург», «Фантастические обитатели города», «Большое путешествие по музеям города», «Цвета и настроение города».

В рамках «обычных» образовательных программ интеграция (*на содержательном уровне*) возможна в выборе календарно-тематических направлений. Проекты и образовательные ситуации могут быть направлены на формирование своего рода «целостного» (всестороннего и в разнообразных связях) *освоения явления, категории, структуры или объекта* («Что такое время?», «Тайны пространства», «Солёное море», «Загадочная Природа», «Звери рядом с нами», «История костюма»), *«изучение» определенного ракурса: свойства или характеристики* («Настроение природы», «Какого цвета мир?», «Красота зимней природы»), *функции или «функционирования»* («Как это работает?», «Как приходит зима?», «Как построить прочный дом?», «Как работает художник или как научиться фантазировать?»), *способа действия* (как построить? сшить? приготовить и т. п.?), в которых можно выделить (условно) приоритет или доминанту, которая будет подчинять разное содержание общей идее. Выразительные художественные образы могут стать «интегрирующе-образующей» основой в рамках других областей: «Познание» и «Социализа-

ция» (культура общения, совместные праздники и будни)), «Труд» («образ трудящегося человека, эпизоды трудовой жизни»), «Музыка» (портреты музыкантов и композиторов, сценки на «театральную тему» (балерины, оркестр, исполнительство)), оформление музыкальных инструментов народными мастерами), «Здоровье», «Физическая культура» (красота и здоровье как эталоны, представленные в скульптурных образах). Интеграция в младших и средних возрастных группах по «широте» и «глубине» устанавливаемых связей, целостности, значительно меньше приближена к их личностному опыту («Мои игрушки», «Что я знаю о себе», «Красота природы», «Взрослые и дети»), предполагает представление не самого «объекта» в разнообразии связей (что осложнено в данных группах в связи с особенностями развития познавательной деятельности), а интегрирование в процессе его «представления» детям (создание эмоционально-эстетического образа на основе выделения разнообразия сенсорных свойств и качеств и его обыгрывание либо отражение в доступных формах).

*На содержательно-методическом уровне* использование интеграции возможно в разных аспектах. В ракурсе *непосредственно организованной образовательной деятельности* приветствуется использование *синтеза искусств* как «органического соединения разных искусств или видов искусства в художественное целое, которое эстетически организует материальную и духовную среду бытия человека; единство художественных средств и образных элементов в различных искусствах» (Ю.П. Борев, М.С. Каган, Т.Г. Пеня, Б.П. Юсов, Р.М. Чумичева). Использование синтеза искусств позволяет более sensitивно, в единстве «разных раздражителей» (цвета, звука, движения, образа) формировать целостное впечатление о воспринимаемом у ребенка. В связи с этим выделяют «полихудожественность, по-

лимодалность» ребенка, «первоначальную предрасположенность к восприятию и деятельности в разных видах искусства» (Б.П. Юсов, Л.Г. Савенкова, Е.М. Торшилова). Ряд принятых в художественном образовании и искусстве типов и способов синтеза искусств может быть адаптирован применительно к дошкольному образованию: соподчинение (подчинение единой теме), склеивание (сочетание по типу мозаики), симбиоз («цветная музыка»), единство тематической основы (например, раскрытие темы «Детский мир (сказочные образы, женские образы, образы зимы или весны)» в изобразительном, музыкальном и литературном искусстве). Важно, чтобы используемые произведения разных видов искусства соответствовали друг другу по образности (характеру, настроению), средствам выразительности. Использование синтеза искусств уместно в рамках образовательных ситуаций, интегрирующих «близкие» по сущности и изобразительным средствам образовательные области «Музыка», «Чтение литературы», «Художественное творчество», способствующих развитию эмоционально-эстетических способностей детей и формированию целостного впечатления, создаваемого и дополняемого разными средствами и видами искусства («Настроение цвета и музыки», «Морская стихия глазами художников, музыкантов и поэтов», «Театр красок», «Мир добра и зла в русских сказках», «Богатырская сила», «Настроение: как передано музыкантом, поэтом, художником?», «Цвета музыки, живописи и поэзии»). В варианте данной интеграции (создании образа на основе стихотворения присутствует уникальная «развивающая» ситуация) необходимо «услышать» описанный во фрагменте образ и найти интересные способы его отображения изобразительными средствами (рисование, аппликация, конструирование, отражение пластикой или музыкальным фрагментом) (Л.В. Компанцева). Традиционными для

детского сада являются приемы: рисование под музыку (как с созданием предметного изображения, так и «игра под музыку» (линеограмма)), «озвучивание» картин (музыкальными фрагментами, игрой на музыкальных инструментах, подбор шумовых коробочек к «характеру» изображения), разыгрывание «изображенных» сценок, создание атрибутов для ролевой игры и «театра» (рисование костюмов, масок, декораций), сочинение сказок и рисование иллюстраций к ним.

Другим вариантом данной интеграции является *интеграция разных видов деятельности* (игровой, трудовой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивной). Данная интеграция возможна как внутри групп близких по сути деятельностей (между видами изобразительной деятельности: рисования, аппликации, лепки), так и между видами «творческих» деятельностей (сочинительство, драматизация, изобразительная и музыкальная, пластическая деятельность). Синкретизм детского «мировосприятия и познания» ярко проявляется в продуктивной деятельности. Часто создавая рисунок, дети в тот же момент придумывают и обыгрывают сюжеты, имитируют (пластикой, интонацией) действия с нарисованными персонажами. В таких случаях «продуктивное» и «игровое» начало тесно переплетены, взаимно активизируют и обогащают друг друга (Т.Г. Казакова, И.А. Лыкова, Л.В. Пантелеева, Г.Н. Пантелеев, Г.Г. Григорьева); детская деятельность начинает приобретать качественно новые черты. Её можно назвать «художественно-игровой». С целью поддержки (на методическом уровне) интеграции видов деятельности целесообразно использование форм, методов и приемов: 1) «поиска» информации и решения некоторой проблемы (так называемое «исследовательское направление») (Л.Г. Савенкова, И.А. Лыкова, Р.М. Чумичева, А.М. Вербенец): *экскурсий* в город (музей, театр, парк), в процессе

которых предусматривается формирование полноценного и целостного образа об увиденном; но и более глубокое выделение определенной направленности информации, *информационных проектов и «исследования»* (упражнений, заданий, предполагающих естественно-научные и «эстетической направленности») опыты и экспериментирование, исследование объектов с помощью «листов активности»). Важно, чтобы с помощью «поисково-игровых» методов (диалогом, эвристическими и проблемными вопросами) у детей формировался «эмоционально-эстетический» (красота, образность, связность, целостность) образ воспринимаемого и осваиваемого; 2) *в рамках игровых проектов и так называемых «сюжетно-дидактических» игр (условно называемое «игровое направление»)*: сюжет игры или проект «Большое морское путешествие», «Не ходите, дети, в Африку гулять!» (на основе произведений К. Чуковского), «Подиум», «Открываем кондитерскую», «Музей необычностей», «Снимаем передачу о природе», в рамках которых равноценны и взаимно обогащаются разные виды деятельности (развертываемая игра, «познаваемая» в ней информация, творческое «создание» для развития её атрибутов); 3) *на основе творческой деятельности («творческое направление»)*: составление книг и журналов (Энциклопедии Искусства, Азбуки поэта, Книг Природы), сочинение историй и сказок, загадок, в которых используются некоторые освоенные представления, составление коллажей, тематических (Гербарий природы, Цветы края, Звери в музее, Цвета природы) и семейных альбомов (по мотивам летних путешествий), составление коллекции кукольной одежды, дизайн предметов одежды, интерьера кукольной комнаты, открыток и афиш к праздникам, «конструирование» костюмов для спектакля, «постановка» спектакля или мюзикла, рисование мультфильмов.

*Методическими правилами* проектирования образовательного процесса развития и воспитания дошкольников являются: ориентировка на основные цели развития и образования дошкольников, а не «узконаправленные» задачи в определении содержания данной работы; этичная и целесообразная реализация идей интеграции между разными видами образовательных областей и использования «синтеза искусств»; отбор целесообразного для решения образовательных задач, доступного и интересного для современных дошкольников осваиваемого содержания (тематики произведений и содержания собственной творческой деятельности); создание предметно-развивающей среды, содержание и форма организации которой провоцируют детей к *разнообразной* деятельности (важно не просто оформление выставок, творческой галереи, мини-музея, но привлечение детей к активной деятельности в данном пространстве: определить способы «расстановки» предметов в мини-музее, выбрать и составить (нарисовать, слепить) основу – постаменты (рамки и т. п.), придумать афишу, этикетки); использование ресурсов социокультурного окружения (экскурсий, посещения разнообразных музеев и выставок, прогулок по городу, выезды в библиотеки посредством привлечения родителей), взаимодействие с социальными партнёрами.

#### ***Библиографический список***

1. Баран Н.Ю. Формирование целостного эстетического представления об окружающем мире // Начальная школа. 2005. №7. С. 57–59.
2. Вербенец А.М. Образовательная область «Художественное творчество». Как работать по программе «Детство». СПб.: Детство-пресс, 2012. 352 с.
3. Савенкова Л.Г. Педагогические условия внедрения в практику обучения школы интегрированного направления работы // Педагогика искусства. № 4. 2010. С. 24–28.

## СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО» С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*И.Н. Дудникова*

*Эстетическое воспитание, художественное творчество, виды детской деятельности, формы работы с детьми дошкольного возраста, структура совместной художественной деятельности, интеграция образовательных областей.*

Описан опыт организации педагогического процесса в области художественно-творческого развития детей. Раскрываются основные задачи образовательной области «Художественное творчество», структура организации совместной художественной деятельности для каждой возрастной группы. Приводятся примеры интеграции области «Художественное творчество» с другими образовательными областями.

## MODERN APPROACH TO THE ORGANIZATION OF WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN IN «ART WORK» EDUCATIONAL FIELD

*I.N. Dudnikova*

*Aesthetic education, artistic work, types of children's activities, forms of work with preschool children, structure of joint artistic activities, integration of educational fields.*

The article describes the experience of organization of the educational process in the field of artistic and creative development of children. It reveals the basic problems of «Art work» educational field, the structure of the organization of joint artistic activities for every age group and provides the examples of the integration of «Art work» field with other educational fields.

Каждый родитель дошкольника задает себе вопрос: «Как правильно подготовить ребёнка к школе». Ведущая роль в этом нелёгком деле отводится дошкольным учреждениям. Ведь к моменту поступления ребёнка в школу он (дошкольник) должен многое уметь и владеть определёнными навыками, которые помогли бы ему успешно учиться. И редкий ро-



датель задумывается о художественно-эстетическом воспитании своего ребенка.

Необходимым условием построения современной системы эстетического воспитания и развития эстетической культуры личности является использование художественного творчества в педагогической работе с детьми. Это целенаправленный процесс, организованный в единой системе и отвечающий требованиям всестороннего и гармонического развития ребенка.

У ребенка особая острота восприятия. То, что эмоционально воспринято в детстве, запоминается на всю жизнь. Восприятие красивого формирует у детей эстетическое чувство, уважение и бережное отношение к искусству. Художественное творчество способствует глубокому воздействию на мир ребенка, обладает нравственной, эстетической, познавательной ценностью, воплощает в себе исторический опыт многих поколений.

Федеральными государственными требованиями (ФГТ) реализация задач художественно-эстетического развития происходит через область «Художественное творчество», которая, в свою очередь, объединяет в себе традиционные и нетрадиционные виды продуктивной деятельности детей.

О. Скоролупова и Н. Федина, разработчики ФГТ, предлагают определенные формы работы с детьми, соответствующие условно каждому виду детской деятельности и реализующиеся в области «Художественное творчество».

*Таблица*

**Формы работы с детьми, соответствующие виду детской деятельности при реализации образовательной области «Художественное творчество»**

Детская деятельность	Формы организации
1	2
Продуктивная	Мастерская по изготовлению продуктов детского творчества. Реализация творческих проектов

*Окончание табл.*

1	2
Коммуникативная	Беседа, ситуативный разговор о народном творчестве, умельцах. Составление, отгадывание загадок
Трудовая	Совместные действия (по сбору листьев, шишек, овощей и т. д. для поделок). Реализация трудового проекта при изготовлении поделок
Познавательно-исследовательская	Наблюдение за работой народных умельцев. Экскурсии в музеи. Решение проблемных ситуаций при выполнении определенной творческой деятельности. Экспериментирование с различными материалами при изготовлении продукта детского творчества
Музыкально-художественная	Слушание и исполнение народных песенок, попевок. Музыкально-дидактические игры с использованием народных инструментов
Чтение художественной литературы	Чтение и обсуждение рассказов о народном творчестве. Разучивание произведений народного фольклора: песенок, потешек

Работа с детьми в области «Художественное творчество» предполагает решение следующих задач: знакомство детей с прекрасным и удивительным миром искусства; приобщение к художественной деятельности; развитие творческих способностей.

Для реализации данных задач в группах должна быть преобразована развивающая среда. Например, уголок творчества, оборудованный мольбертами, предметами декоративно-прикладного искусства, художественным материалом для рисования, лепки, аппликации и художественного конструирования, альбомы по ознакомлению с видами и жанрами искусства.

Важно при реализации образовательного содержания в области «Художественное творчество» придерживаться структуры организации совместной художественной деятельности.

1. Создание игровой ситуации – активизация внутренней мотивации детей, их внимания, интереса и др.

2. Организация и сопровождение процесса выполнения работы.

3. Оценка работ детей с учетом принципов лично ориентированной педагогики (например, эффективной похвалы).

В структуру совместной художественной деятельности включаются все формы работ, перечисленные ранее, а непосредственно образовательная деятельность выстраивается как: «Путешествие», «Загадка», «Открытие»... Это способствует более быстрому и прочному усвоению материала детьми во всех возрастных группах, так как отталкивается от интересов детей и предполагает частую смену деятельности.

В младшей группе к детям приходят сказочные герои или дети отправляются в гости к ним. Например, в гости к детям пришел котенок, который размотал весь клубок ниток и не знает, как смотать обратно. Дети помогают котенку и дарят ему много нарисованных клубков. В этой возрастной группе предусматривается повторное изображение одной формы на разном тематическом содержании. Это дает возможность закрепить навык изображения различных форм. Происходит формирование у детей эстетического восприятия, умения видеть и чувствовать красоту форм окружающего мира.

В среднем возрасте большое внимание уделяется формированию самостоятельного замысла. Задачей этого года обучения является формирование у детей умения самостоятельно находить способы изображения предметов, творчески применяя полученные знания и навыки. Детям предоставляет-

ся возможность самостоятельно решить поставленную задачу, найти несколько вариантов решения. Основное содержание заданий еще носит предметный характер, но дети учатся и сюжетной лепке. Первые задания они выполняют совместно с воспитателем (дети лепят утят, воспитатель – утку, а в конце занятия «утка ведет утят купаться»). Позднее дети самостоятельно выполняют небольшие эпизоды по сказке.

В старшем возрасте закрепляются ранее приобретенные навыки и умения. Дети самостоятельно превращаются в учеников или волшебников, становятся специалистами разных профессий. Например: «Фотовыставка», дети-фотографы, которые во время экскурсии самодельными фотоаппаратами «делают снимки» пейзажа, деревьев, а придя в группу, «печатают» их, создавая изображение на рисунке. Затем происходит фотовыставка. Тематика заданий становится сложнее – дети изображают животных, человека, всевозможную посуду. Они самостоятельно выполняют сюжеты и эпизоды по сказке или замыслу.

Важным условием результативности педагогической деятельности в области «Художественное творчество» является соблюдение принципа интеграции.

При интеграции образовательной области «Художественное творчество» с другими областями происходит приобщение детей к различным видам искусства. Накопление художественных впечатлений сочетается с их отражением в различных видах детского творчества: рисовании, аппликации, лепке.

Например, при интеграции с образовательной областью «Здоровье» формируются гигиенические навыки: дети учатся пользоваться влажной салфеткой во время лепки, мыть руки с мылом, развивается мелкая моторика пальцев рук; «Коммуникация» – дети учатся рассказывать о своих впечатлениях от деятельности, обсуждать темы работ, высказывать свое

мнение по поводу поделок и работ других детей, обсуждают своеобразие форм и узоров игрушек народного творчества, составлять рассказ о своей поделке, о созданном образе. Художественное творчество и познавательная деятельность развивают у детей умение сравнивать предметы разнообразных геометрических форм с их изображением, сенсорные эталоны, происходит накопление сенсорно-моторного опыта при работе с пластилином. При интеграции с областью «Социализация» формируются представления о правилах поведения и общения в различных ситуациях, умение объединяться со сверстниками для совместной деятельности, развиваются нравственные качества, у детей происходят самооценка и оценка действий и поведения сверстников в процессе творческой деятельности; «Музыка» – повышаются творческий потенциал и художественное восприятие; «Труд» – активизируется самостоятельность при подготовке своего рабочего места к продуктивной деятельности и уборке материала по окончании работы; «Чтение художественной литературы» – расширяются и обогащаются представления детей об окружающем мире, дети приобщаются к ценностям мировой художественной культуры.

Таким образом, художественно-продуктивная деятельность приобщает ребенка к миру красоты, развивает фантазию и воображение. Благодаря интегрированному подходу детские работы становятся более яркими, содержательными и интересными. Работы детей демонстрируют не только высокий уровень изобразительного творчества, но и музыкального восприятия, воображения и художественно-эстетического развития, в целом, развития эмоциональной сферы дошкольников.

За успехами детей в творческом развитии наблюдают родители, рассматривая выставки работ. Анкета «Творчество моего ребенка в семье» дает сведения о том, каким видом творчества занимаются дети дома одни и вместе с роди-

телями. Этот материал помогает продумать работу с группой в целом, индивидуально с каждым ребенком и родителями. Родители беседуют с ребенком о прошедшем в детском саду дне, о том, что нового они узнали, чему новому научились, закрепляя полученный материал в семье. В еженедельно пополняемом информационном стенде располагаются материалы по содержанию художественно-творческой деятельности детей (список художественной литературы, новые стихотворения и др.), а также детские работы. Выставка для родителей оформляется после каждого занятия, это вызывает эмоциональный подъем и хорошее настроение у детей. Они могут порадоваться своим работам, рассказать о них. Обсуждение проходит живо, эмоционально. Детские работы используются в жизни дошкольного учреждения, в оформлении выставок, играх детей.

Представленный подход к организации педагогического процесса в области художественно-творческого развития детей способствует формированию их образного мышления, воображения, вкуса, личностных качеств и проявлению индивидуальных творческих способностей.

### *Библиографический список*

1. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: методическое пособие. М.: Сфера, 2004.
2. Виноградова Н.А. Образовательные проекты в детском саду: пособие для воспитателей. М.: Айрис-пресс, 2008.
3. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика – Синтез, 2008.
4. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ. М.: ТЦ «Сфера», 2006.
5. Скоролупова О., Федина Н. Образовательные области основной образовательной программы дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2010. № 7.

## **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ**

*К.М. Иванова*

*Способности, изобразительные способности, структура изобразительных способностей, художественное экспериментирование, детское экспериментирование.*

Анализируется понятие способности с позиций различных наук о человеке, дается понятие «изобразительные способности», делается анализ его структуры. Художественное экспериментирование рассматривается в качестве одного из средств развития изобразительных способностей младших дошкольников.

## **ON DEVELOPMENT OF FINE ABILITIES OF JUNIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF ART EXPERIMENTATION**

*K.M. Ivanova*

*Abilities, fine abilities, structure of fine abilities, art experimentation, baby experimentation.*

This article analyzes the concept of ability in terms of various human sciences, gives the concept of «fine abilities» and the analysis of its structure. Art experimentation is seen as a means of development of fine abilities of junior preschool children.

Проблема развития изобразительных способностей детей младшего дошкольного возраста остается одной из актуальных как в теоретическом, так и в практическом плане. Способность как научное понятие изучалась в физиологии, философии, психологии и педагогике.

Так, физиологи подчёркивают, что человек рождается с присущими ему природными анатомо-физиологическими особенностями – задатками, предпосылками способностей (Ф.

Галля, П. Павлов). В философии способности рассматриваются как свойство души, особые ее силы, передаваемые по наследству и изначально присущие индивиду. Психологи определяют способность как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения ею той или иной продуктивной деятельности (Б.М. Теплов, Л.С. Рубинштейн).

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить две точки зрения относительно определения «способность»:

– способность рассматривается как отдельное свойство (совокупность свойств) личности (Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.). Исследователи А.Г. Ковалёв, В.Н. Мясищев считают что, под способностью надо понимать ансамбль свойств, необходимых для успешной деятельности, включая эмоциональные и волевые особенности человека, а также систему личностных отношений. Теплов Б.М. выделил основные признаки, заключённые в понятии «способность». Это: индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; способности, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. Занимаясь проблемой способностей, Б.М. Теплов выделил следующую структуру: интуиция, высокий уровень развития пространственного мышления; наглядность мышления, ум, временное воображение, предвидение, умение выделить существенное;

– способность рассматривается как качество личности. По мнению Л.А. Венгера, способность – это психологические качества, которые необходимы для выполнения деятельности и в ней проявляются. Платонов К.К. определяет способность как совокупность, структуру стойких, хотя и изменяющихся под влиянием воспитания индивидуально-психологических качеств личности. Рассматривая структуру способностей, С.Л. Рубинштейн выделяет два основных компонента:



1) «операциональный» – отлаженная система тех способов действия, посредством которых осуществляется деятельность; 2) «ядро» – психические процессы, которыми регулируются операции: качество процессов анализа и синтеза. По мнению учёного, развитие способностей совершается по спирали, которая представляет способность одного уровня и открывает новые возможности для дальнейшего развития способностей более высокого уровня.

Таким образом, с точки зрения психологии, способности – это индивидуально-психологические особенности, которые необходимы для выполнения деятельности и в ней проявляются. Анализ существующих понятий, их обобщение показывают, что способности – не статичные, а динамические образования. Их формирование происходит в процессе организованных определённым образом деятельности и общения.

Принято различать специальные способности и общие (слух, внимание, воображение, память, речь и др.).

С учетом специфичности изобразительной деятельности в исследованиях (Е.И. Игнатъев, В.И. Кириенко, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина и др.) выделен особый вид способностей, влияющий на качество выполняемой деятельности, – изобразительные.

Позиции педагогов Т.С. Комаровой, Н.П. Сакулиной сходятся в том, что изобразительные способности относятся к специальным способностям, в основе которых лежат анатомо-физиологические особенности в области зрительных и осязательных ощущений, двигательной сферы, позволяющих передавать правдивые формы, цвета, величины, пропорции.

Е.А. Пелих рассматривала изобразительные способности как проявление индивида к художественному творчеству, активности, направленной на создание прекрасного, они проявляются в изобразительной деятельности, выражающейся в стремлении как можно более ясно отобразить задуманное в содержании и передать образ, предметы и явления.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить разные подходы к структуре изобразительных способностей.

В своей психологической работе В.И. Кириенко рассматривает структуру изобразительных способностей, которая отражает специфический характер изобразительной деятельности: целостного восприятия; оценки отклонений линий вертикали от горизонтали; оценки пропорций; оценки светлотных отношений; оценки перспективных отношений; нахождения одинаковых хроматических цветов (тонов), зрительной памяти.

А.Г. Ковалёв предложил следующую структуру: ведущее свойство – творческое воображение, опорные свойства – высокая природная чувствительность природного зрительного анализатора, развивающегося в процессе деятельности (чувство линии, пропорции, светотени, колорита, ритма); сенсомоторные качества руки; высокая образная память, эмоциональный фон – определённая эмоциональная настроенность; эмоциональное отношение к воспринимаемому и изображаемому.

Следующая структура изобразительных способностей была предложена педагогом-художником А.С. Кузиным. Он определил: творческое воображение, мышление, обобщение художественного образа, зрительную память, эмоциональное отношение к воспринимаемому и изображаемому явлению, целенаправленность и волю.

Известный педагог в области изобразительного творчества Н.П. Сакулина выделила две группы способностей к изобразительной деятельности:

1) способность к изображению; в изобразительных способностях проявляются творческие способности: чувство цвета (гармония цвета); ощущение и передача формы; чувство пропорциональности; умение выделять главное и второстепенное в образе, в предмете, умение выбрать материал, размер, пластические умения, способы лепки в зависимости от замысла;

2) способность к художественному выражению. Показателями развития, по мнению Н.П. Сакулиной, являются: самостоятельность, активность, инициатива ребенка в деятельности, выразительность ее результата.

Исходя из анализа научных исследований, интересной является позиция Н.А. Ветлугиной, определяющая следующую структуру изобразительных способностей, отражающих структуру изобразительной деятельности в младшем дошкольном возрасте:

– способность к восприятию (эмоциональная отзывчивость; обследовательские действия; чувствительность к особенностям произведения, средствам выразительности и изобразительности);

– способность к исполнению (способность к осмыслению технической стороны рисунка; способность подчинять технические задачи созданию художественного образа; способность контролировать свои действия, корректировать их, преодолевать трудности);

– творческая способность (творческая инициатива, оригинальность образа, самостоятельность, активность при выборе средств выразительности).

Обобщая вышерассмотренные теоретические позиции ученых, мы констатируем:

1) изобразительные способности развиваются в продуктивной художественной деятельности, и главным образом в изобразительной деятельности;

2) в онтогенезе изобразительных способностей большое значение имеют наследственность и обучение;

3) существенное значение для формирования способностей имеет своевременное их выявление и развитие.

Младший дошкольный возраст – благоприятный период в развитии изобразительных способностей. Особенности изобразительных способностей детей младшего дошкольного возраста – это появление первых замыслов, принятие само-

стоятельного решения что-то творить, способность видеть отдельные свойства предмета в качестве общего признака, при-сущего группе предметов. Необходимость изобразить предмет с натуры предполагает умение анализировать соотношение частей, расположение их в пространстве.

Психологи считают, что ребенок младшего дошкольного возраста способен к такому аналитико-синтетическому восприятию только при условии правильного педагогического руководства.

Анализ литературы показал, что художественное экспериментирование является эффективным средством формирования изобразительных способностей детей младшего дошкольного возраста.

Детское экспериментирование – деятельность, которая позволяет моделировать в своем сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, ответах, установлении взаимозависимостей, закономерностей. Экспериментирование как специально организованная деятельность способствует становлению целостной картины и основ культурного познания окружающего мира (Н.Н. Поддьяков).

Н.Н. Поддьяков выделяет два основных вида ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности:

- активность в процессе деятельности полностью исходит от ребенка;

- деятельность организует взрослый, он выделяет существенные элементы ситуации, обучает детей определенному алгоритму действий.

По мнению И.А. Лыковой, художественное экспериментирование – деятельность, которая позволяет ребенку моделировать в своем сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, ответах, установлении взаимозависимостей, закономерностей и т. д. Дети исследуют не только свойства, но и сферу возможностей своего воздействия на ма-

териал. При этом преобразования, которые он производит с предметами, изобразительными материалами, носят творческий характер – вызывают интерес к исследованию, развивают мыслительные операции, стимулируют познавательную активность, любознательность.

Художественное экспериментирование имеет огромный развивающий потенциал. Главное его достоинство заключается в том, что оно дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и средой обитания. В процессе художественного эксперимента идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения, классификации и обобщения.

Таким образом, рассмотренные выше теоретические психолого-педагогические подходы позволили сделать вывод о том, что изобразительные способности – это свойства личности, позволяющие успешно заниматься изобразительной деятельностью, создавать художественные образы как натуралистического, так и фантазийного содержания, выбирая адекватные средства выразительности на основе чувства цвета, композиции, перспективы, пространства. Структурными компонентами изобразительных способностей являются способности к восприятию, исполнению и творчеству. Художественное экспериментирование является одним из средств развития изобразительных способностей младших дошкольников.

#### *Библиографический список*

1. Теплов Б.М. Проблема индивидуальных различий. М., 2005. 20 с.
2. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. М.: Учебная литература, 1965. 94 с.
3. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок. М.: Педагогика, 1972.
4. Лыкова И.А. Мы лепили и играли. М., 2009. 38 с.

## К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО»

*V.V. Karikh*

*Культурологический подход, интеграция, продуктивная деятельность, изобразительная деятельность, синтез искусств.*

Раскрываются педагогические условия повышения эффективности развития личности ребенка через интеграцию содержания дошкольного образования в образовательной области «Художественное творчество» в рамках культурологического подхода.

## ON THE QUESTION OF IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INTEGRATION IN «ART WORK» EDUCATIONAL FIELD

*V.V. Karikh*

*Cultural approach, integration, productive activity, graphic activity, synthesis of arts.*

The article describes the pedagogical conditions for enhancement of the development effectiveness of a child's personality through the integration of preschool education's content in «Art work» educational field within the culturological approach.

Содержание образовательной области «Художественное творчество» согласно ФГТ (приказ № 655 от 23 ноября 2009 г.) направлено на формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности и удовлетворение потребности ребенка в самовыражении через решение следующих задач: развитие продуктивной деятельности детей; развитие детского творчества; приобщение детей к изобразительному искусству.

ФГТ ориентирует педагогов на совершенствование художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Основные подходы предполагают обогащение духовного мира дошкольника через мир творчества и искус-

ства, т. к. они способны действовать и на интеллектуальную и на эмоциональную сторону человеческой природы, насыщать жизнь ребенка яркими событиями и вводить в удивительный мир, в котором все может быть «всем». Реализация этих положений ФГТ в дошкольном возрасте позволит ребенку успешно адаптироваться к содержанию художественно-эстетического процесса в условиях начальной школы.

Современные концепции культурологического подхода, идеи развивающего обучения позволяют создавать условия для интеграции видов изобразительной деятельности, когда перед ребенком возникают задачи нахождения адекватных способов изображения, предоставляется возможность экспериментировать, сравнивать, проверять, искать новые пути.

1. Продуктивная деятельность детей позволяет не только интегрировать изобразительную деятельность (рисование, лепку, аппликацию и художественное конструирование) в рамках одной образовательной области, но и эффективно решать одну из основных задач образовательной работы с детьми дошкольного возраста – развитие детского творчества.

Содержание образовательной деятельности строится по принципу интегративных блоков, каждый из которых имеет определенную доминанту. В них изобразительная деятельность выступает как социально-педагогический фактор, так как она объединяет в одно целое социальный опыт ребенка. Стержневым основанием каждого блока служит художественный образ. Для того чтобы дети смогли его передать, создаются специальные условия, которые предполагают знакомство с окружающим («погружение в красоту природы», эстетическое ее восприятие) и встречу с прекрасным в произведениях искусства (картине, скульптуре, графике, декоративных изделиях). Затем следует процесс творчества, когда дети, используя разные материалы, самостоятельно передают художественные образы, после чего у них возникает потребность в «общении» с результатами собственного творчества.

В данном случае можно говорить об интеграции трех компонентов изобразительной деятельности дошкольников: эмоционально-эстетическом восприятии; исполнительстве (владении разнообразными изобразительными техниками); творчестве (способности реализовывать собственные художественные замыслы, используя для этого адекватные средства выразительности). Интеграция средств художественной выразительности обогащает процесс детского творчества, помогает создавать живописные, графические, пластические, декоративно-силуэтные художественные образы на плоскости и в объеме.

2. Продуктивная деятельность детей позволяет интегрировать изобразительную деятельность (рисование, лепку, аппликацию и художественное конструирование) с изобразительным искусством.

Интеграция возможна благодаря существованию общей технологии восприятия произведений *любого* вида искусства. Это: общая цель (общение, желание выразить свою субъективную позицию); художественный образ, энергетическим центром которого является художественная идея; «система раздражителей»; основной метод структурирования эмоций – контраст и сопоставление; использование метафор, символов, художественных деталей; общие законы восприятия как вторичного процесса; вариативность восприятия, представляющего слияние эмоциональной и рациональной оценки и являющего собой культуру самораскрытия личности.

Кроме того, дети передают в рисунке все то, что видят вокруг (небо над головой, землю под ногами). Итогом такого восприятия – фризное изображение (голубая полоска неба в верхней части листа, черная полоска земли – в нижней, а между ними белое пространство). Связано это с тем, что дети не способны фиксировать взглядом пространство неба от края горизонта в высь небесного купола. Ребенок очень



долго может не видеть линию горизонта, а поэтому ему бывает сложно передавать на своем рисунке пространство. В этом случае произведения живописи, во-первых, способствуют ликвидации данного пробела в знаниях, во-вторых, знакомят детей с разнообразием средств изобразительной выразительности (например, композиция бывает не только горизонтальная, но круговая, диагональная, шахматная, прямоугольная и т. д.), в-третьих, помогают ребенку уйти от шаблонного стереотипного изображения (например, солнышко в рисунке реально может и не быть (в верхнем правом или левом углу, вверху по центру), но оно реально присутствует на рисунке через тень, цвет и т. д.).

3. «Продуктивная (изобразительная, творческая) деятельность» детей позволяет интегрировать содержание области «Художественное творчество» с другими областями программы по особому основанию – возможности художественного развития и развития художественно-творческих способностей ребёнка («Чтение художественной литературы», «Музыка»).

Доказано, что дети дошкольного возраста обладают значительными потенциальными возможностями для восприятия, понимания и эмоциональной отзывчивости на произведения искусства (Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.П. Сакулина, Р.М. Чумичева и др.). Кроме того, все большее внимание специалистов привлекают не отдельные виды искусств, а художественная культура в целом как сильнейший эмоциональный фактор и как среда формирования личности ребенка.

На практике возможны следующие варианты синтеза искусств на основе общечеловеческих ценностей; содержания; изобразительно-выразительных средств.

1. К общечеловеческим ценностям, отражаемым в искусстве, относятся:

– *культурно-познавательные* – состоят в познании ребенком таких ценностей, как Добро, Истина, Красота, Совесть

и т. д., и их единства в жизни и искусстве; присвоенные ребенком, они превращаются в личностные и характеризуют уровень его познавательного развития, т. е. духовность как свойство сознания; внутреннюю потребность в восприятии искусства и в собственной художественно-эстетической деятельности; овладение различными способами мыслительной деятельности;

– *гуманистические* – заключаются в признании ценности человека как личности, его права на свободное развитие; присваивая их, ребенок учится свободно выражать себя через оценки и самооценку, выбирать вид деятельности; реализовывать свои нравственные и эстетические потребности; познает собственную ценность; осмысливает такие понятия, как добро – зло, честь – бесчестие и т. д.;

– *нравственные* – это нормы и правила поведения человека в обществе, его отношение ко всему окружающему, к месту, где родился, осмысленные через эталоны Красоты; познавая их, ребенок приобретает опыт созидательного противостояния всему негативному, учится взаимодействовать с миром по законам красоты;

– *эстетические* – выражаются в категориях прекрасного, безобразного, комического, трагического и т. д.; познавая их, ребенок учится воспринимать, переживать и оценивать мир образов и воссоздавать его в собственной художественно-творческой деятельности.

2. Общим для разных видов искусства содержанием является:

– *мир человека* (его внутренняя сущность, личные и социальные связи, отношение к природе и предметному миру и т. д.). В программе можно конкретизировать тематические блоки «Охрана озера Байкал», «Быт, традиции, культура народов Прибайкалья»;

– *мир природы* (ее красота и гармония, состояние природы и ее взаимосвязь с человеком, т. е. влияние природы

на состояние человека и его отношение к ней, место человека в природе и т. д.): «Уникальность озера и воды Байкала», «Ветры Байкала», «Ластоногий символ озера», «Природная лаборатория (невидимые санитары озера)», «Серебристое богатство», «Растительный мир», «Животный мир»;

– *мир предметов декоративно-прикладных и бытовых* (способы взаимодействия человека с предметами, отражение в предметах характера эпохи и традиций народа, красота предметов и их утилитарное назначение и т. д.): «Быт, традиции, культура народов Прибайкалья».

3. Общими художественно-выразительными средствами для произведений искусства являются: композиция, ритм, темп, тон, цвет, свет и т. д.

4. «Продуктивная (творческая) деятельность» детей позволяет интегрировать содержание области «Художественное творчество» с другими областями региональной программы. Например, с «Познанием» в части конструирования, «Коммуникацией» в части элементарного словесного творчества.

Так, наиболее эффективными формами организации педагогического процесса на основе синтеза искусств, по мнению Р.М. Чумичевой, являются:

– *сквозная*. Ребенок познает какую-либо ценность (например, Красоту), воспринимая ее в различных произведениях искусства и самостоятельно или вместе с педагогом реализует эту ценность в собственной художественно-творческой деятельности (театрализация, рисование и т. д.). Основные принципы этой формы организации педагогического процесса: психологическая обусловленность выбора деятельности (начинать с такой деятельности, в которой данная ценность проявляется наиболее ярко), многомерность (разнообразие содержания и жанров искусства), гармоничность (одновременное воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую сферы личности ребенка);

– *спиралевидная*. Познание ценности (например, чутко-

сти) происходит в разных видах деятельности двумя возможными путями: от частного к общему (педагог рассказывает о поступках детей и просит на основе произведений искусства, игровой деятельности, собственного жизненного опыта и т. д. определить, как называется это качество, в чем оно проявляется) или от общего к частному (педагог в начале дня дает детям определенную установку: например, спрашивает, что такое чуткость и о ком говорят «чуткий человек», и просит детей в течение всего дня, занимаясь разными видами деятельности, обращать внимание именно на это качество личности и на то, как оно проявляется в жизни и искусстве);

– *контрастная*. Познание какой-либо ценности осуществляется «от противного» (осознание, например, любви как ценности в жизни и искусстве в сравнении с ненавистью). При данной форме организации педагогического процесса очень важно помнить о мотивационном принципе: ребенок должен почувствовать и осознать, почему ценность, познаваемая им на контрасте, вызывает уважение у других людей и собственную положительную самооценку;

– *взаимопроницающая*. Характеризуется организацией в течение дня одного вида деятельности, например, игровой, в которую органично – как неглавные – вплетаются другие виды (например, детям дается полная свобода в организации самостоятельных игр; наблюдая за ними, педагог, поставивший цель сформировать у детей понятие о мужественности и женственности, по ходу развертывания игры может познакомить их с женскими и мужскими портретами, организовать обсуждение портретов, связав его с игрой, распределением ролей в ней и т. д.);

– *индивидуально-дифференцированная*. Педагог создает в группе такую среду, которая позволяет каждому ребенку самостоятельно выбрать вид деятельности, наиболее отвечающий его внутренним потребностям. Задача педагога, наблю-

дая за ребенком, помочь ему так организовать этот вид деятельности, чтобы он мог осознать, эмоционально прочувствовать и оценить ту или иную ценность (например, ребенок выбрал рисование, педагог должен оценить результат его творчества, предложить всем подумать, где этот рисунок можно использовать. Тем самым педагог помогает каждому осознать собственную значимость и значимость каждого для всех).

Общими для всех форм организации педагогического процесса принципами являются:

– *принцип одномоментного включения всех анализаторов* (зрительных, слуховых, осязательных, тактильно-двигательных) в процессе познания какой-либо ценности, принцип, обеспечивающий прочность условных связей в коре головного мозга и активность всех психических процессов;

– *принцип проецирования познаваемой ценности на свое Я* (ребенок постоянно ставится педагогом в позицию: а я похож на этого героя? А это качество есть у меня? А я могу так? и т. п.);

– *принцип результативности (развивающего эффекта)*, предполагающий обязательность общения воспитателя с каждым ребенком для выяснения того, что и как он понял, прочувствовал, оценил.

Таким образом, интеграция содержания дошкольного образования в образовательной области «Художественное творчество» в аспекте культурологического подхода является одним из педагогических условий повышения эффективности развития личности ребенка.

#### ***Библиографический список***

1. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2006. С. 122.
2. Маслова Л.П. Педагогика искусства: теория и практика. Новосибирск, 1997. 136 с.

## РОЛЬ ПЕДАГОГА В ОРГАНИЗАЦИИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ

*Л.Ю. Леонова*

*Театрализованная деятельность, программа дополнительного образования дошкольников в детском саду.*

Описан опыт организации театрализованной деятельности детей дошкольного возраста в рамках программы дополнительного образования в детском саду. Раскрываются особенности организации педагогами предметно-пространственной среды детского сада, способов выразительности речи и заучивание текстов детьми дошкольного возраста.

## TEACHER ROLE IN ORGANIZATION OF THEATRICAL ACTIVITY IN THE KINDERGARTEN

*L. Y. Leonova*

*Theatrical activity, program of further education of preschool children in kindergarten.*

The article describes the experience of organization of theatrical activity for children of preschool age in the framework of the program of further education in a kindergarten. The peculiarities of teachers» organization of subject-spatial environment of a kindergarten, the ways of speech expression and text memorizing by preschool children are revealed.

В любом возрасте в сказках можно открыть нечто сокровенное и волнующее. Слушая сказки в детстве, человек накапливает «целый банк» жизненных ситуаций, поэтому очень важно, чтобы осознание «сказочных уроков» начиналась с раннего возраста с ответа на вопрос: «Чему нас учит сказка?».

Каждый ребенок после знакомства со сказкой втайне представляет себя на месте понравившегося героя. Поэтому театрализованная деятельность позволяет ребенку решать многие проблемные ситуации, помогать преодолевать

робость, неуверенность в себе, застенчивость, всесторонне развиваться.

В Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования не выделена образовательная область «Театр». Вместе с тем реализуя вариативную часть программы, наше дошкольное учреждение организует театрализованную деятельность дошкольников, наряду с другими детскими видами деятельности. Организация театрализованной деятельности в дошкольном учреждении способствует реализации и интеграции образовательных областей «Познание», «Коммуникация», «Художественное творчество».

Основные задачи, решаемые нами, в ходе театрализованной деятельности:

- создавать условия для развития творческой активности детей в театрализованной деятельности, поощрять исполнительское творчество, развивать умение свободно и раскрепощенно держаться при выступлении, побуждать к импровизации средствами мимики, выразительных движений и т. д. (организован уголок театрализованной деятельности, подиум для выступлений, занавес, декорации, кукольный театр: биб-ба-бо, теневой театр, пальчиковый театр, настольный театр);

- приобщать к театральной культуре, знакомить с театром, театральными жанрами, разными видами кукольных театров (проводились беседы о театре, знакомились с профессиями в театре, рассматривали иллюстрации с видами театров, находящихся в нашем городе, проводили сюжетно-ролевые игры «Путешествие по городу», посещали театральную студию, открытую в детском саду, где инсценировали сказки, показывали отдельные сценки, рассказывали стихотворения, организовывали коллективный выезд детей в кукольный театр «Аистенок», «Театр юного зрителя»);

- обеспечивать взаимосвязь театрализованной деятель-

ности с другими видами в едином педагогическом процессе (проводился цикл интегрированных мероприятий на материале народного искусства, включающих художественно-речевое, музыкальное, изобразительное, театрализованное содержание);

– создавать условия для совместной театрализованной деятельности детей и взрослых (выступление детей в спектаклях, концертах, изготовление поделок, кукол, декораций к театрализованным играм).

Каждый воспитатель знает, что развитие и содержание театрализованной деятельности дело непростое и довольно затратное. Для решения этих вопросов вовлекаем и приобретаем родителей воспитанников, объясняя им важность и значимость театрализованной деятельности в развитии ребенка.

Учитывая особенности детей, размещаем оборудование и материалы для театрализованной деятельности так, чтобы они соответствовали интересам мальчиков и девочек, были доступны для свободного выбора. Были созданы центры для моделирования, поиска и экспериментирования, центр «приватности».

В содержание непосредственно образовательной деятельности включаем:

– просмотр кукольных спектаклей, мультфильмов, чтение сказок, беседы по ним, игры-драматизации, упражнения для эмоционального развития детей, коррекционно-развивающие игры, упражнения для дикции, упражнения и игры для развития речевой и интонационной выразительности, игры-превращения, упражнения на развитие детской пластики (ритмопластика), отдельные упражнения по этике во время драматизации, разыгрывание разнообразных сказок и инсценировок, знакомство с костюмами, декорациями, мизансценой.

Мы учитывали, что в организации и проведении театра-



лизованной деятельности важную роль играет воспитатель. Педагог должен не только уметь выразительно читать, рассказывать, но и быть готовым к любому «превращению», т. е. владеть основами актерского мастерства. При чтении детям необходимы не только артистичность, но и искренность, неподдельность чувств воспитателя, эмоциональное отношение взрослого к тому, что читает. Чем младше ребенок, тем ярче, выразительнее должно быть чтение. Старшим дошкольникам можно читать более сдержанно, менее эмоционально, чтобы не помешать самостоятельному усваиванию содержания.

Подготовка театрализованной деятельности детей – это сложный и трудоемкий процесс. Вначале мы читаем детям сказку, проводим беседу, обсуждаем героев сказки. Затем знакомим со сценарием спектакля. Чем полнее, эмоциональнее дети воспримут произведение, тем легче потом театрализовать прочитанное. Поэтому при чтении стараемся использовать средства интонационной, лексической и синтаксической выразительности. Не делаем детям замечаний, не призываем сидеть тихо, чтобы не помешать им полноценно пережить события сказки и увидеть эмоциональную реакцию детей. Хотя, знакомя с театром и правилами его посещения, обращаем внимание на соблюдение зрителями тишины во время спектаклей.

Активизируя выразительность речи дошкольников, мы ориентируемся на высказывание психолога и философа С.Л. Рубинштейна, который в труде «Психология ребенка» писал: «Чем выразительнее речь, тем более она речь, а не только язык, потому, что чем выразительнее речь, тем больше в ней выступает говорящий, его лицо, он сам».

При обучении детей средствам речевой выразительности используем знакомые и любимые сказки, потешки, поговорки, которые концентрируют в себе всю совокупность выразительных средств русского языка и предоставляют ребен-

ку возможность естественного ознакомления с богатой языковой культурой русского народа. Кроме того, именно разыгрывание сказок позволяет научить детей пользоваться разнообразными выразительными средствами в их сочетании (речь, мимика, движения).

В начале работы отдельные сценки из сказки используем как упражнения. Например, даем детям задание произнести речь героев из сказки «Колобок» (заяц, волк, медведь, лиса), после чего спрашиваем, кто из них был более похож по голосу и манерам на этих персонажей, или предлагаем постучаться в теремок и попроситься, как лягушка, мышка, лисичка, медведь.

В старших группах для обучения детей средствам выразительной речи используем более сложные упражнения, например, даем задание произнести слова большого медведя – папы, среднего – мамы и маленького – Мишутки из сказки «Три медведя» в разном тембре, сопровождая разной мимикой, соответствующей данному герою. Хорошо, если одну и ту же сценку проигрывают несколько человек. Не даем оценок, не говорим детям, у кого получилось лучше, а спрашиваем, у кого получилось похоже, и почему.

Всегда помним, что интонация голоса воспитателя является образцом подражания для детей. Можно предложить разыграть отдельные сценки, где необходимо подчеркнуть особенности ситуации мимикой, например: лиса съела колобка (сказка «Колобок») – дед и баба горюют. После того как дети придумают хороший конец сказки, где лиса отпускает колобка, потому что он очень хорошо пел, – радость бабы и деда, что колобок вернулся к ним. Или когда медведь (сказка «Теремок») раздавил теремок, все звери расстроились, и после изменения детьми финала сказки звери построили новый, большой и просторный теремок – все звери были довольны и радостны.

Многие дети испытывают трудности при заучивании стихов, очень важно помнить свою роль, внимательно следить за происходящим на сцене, вовремя вступить в диалог с партнером. Зная индивидуальные особенности детей, учитываем, что не у всех детей хорошо развита память и её нужно постоянно тренировать. Театрализованная деятельность способствует развитию памяти. Для инсценировки сказок в среднем и старшем дошкольном возрасте используем стихотворную форму, представления, т. к. ребенку легче запоминать и воспринимать слова сказки.

Применяем разные приемы заучивания стихов с помощью языка жестов, движений пальцев рук, а иногда и всего тела, которые позволяют показать жестом содержание стихотворения. Например, при заучивании физкультурных минуток, пальчиковых игр дети быстро запоминают слова, потому что чувствуют свободу движений и пространства. Используем этот прием в театрализованной деятельности дошкольников. Во время заучивания стихов руками активно развиваются речь и психические процессы, такие как: память, внимание, образное мышление, воображение.

Неоднократно напоминаем детям, что не обязательно строго запоминать движения, показанные взрослым. Предлагаем самим фантазировать, придумывать свои движения, по которым дети быстрее запомнят текст, а процесс заучивания превратится в увлекательную игру. Дети любят двигаться, поэтому такие моменты проходят интересно, весело, живо.

Используем и другой способ заучивания стихов – дети под диктовку воспитателя зарисовывают стихотворение и затем по рисункам рассказывают.

В процессе театрализованной игры дети приобретают жизнерадостную уверенность в себе, что является прекрасным фоном для развития интеллектуальной сферы.

Для реализации программы дополнительного образова-

ния дошкольников по театрализованной деятельности в нашем детском саду созданы все необходимые условия – театральная студия разделена занавесом; есть сцена для выступления детей и трибуна для зрителей; костюмерная постоянно пополняется новыми атрибутами благодаря сотрудникам детского сада и родителям. Видя результат творческой деятельности нашего коллектива, родители с огромным желанием оказывают помощь в изготовлении костюмов. Сообща изготавливают декорации, атрибуты, маски, парики сказочных персонажей. Оформлена и развивающая среда в группах. Имеются центры искусства, где размещены музыкальные инструменты (металлофоны, бубны, барабаны, маракасы, погремушки), различные виды театров, уголок ряженья, имеется фонотека.

Под руководством педагогов нашими детьми были инсценированы сказки «Колобок», «Заюшкина избушка», «Теремок», «Зимовье зверей», «Маша и медведь», «Снегурочка», «Курочка Ряба», «Красная шапочка».

В процессе подготовки спектаклей маленькие артисты постепенно сближались с персонажами, начинали видеть то, чего не замечали прежде. Сопереживание героям сказок представляло собой комплекс чувств, в состав которого входили такие эмоции, как радость, печаль, осуждение, гнев, возмущение, удивление, страх, сострадание. Зрители активно содействовали персонажам спектакля, смеялись захваченными событиями, хлопали, радовались увиденному.

Следующая задача, которую мы ставим перед собой, – научить дошкольников переносить эти эмоции, чувства в реальные жизненные ситуации: жалеть, помогать, защищать, любить.

Вся наша жизнь – это большая сцена, и то, какую роль выбирает ребенок в этой жизни, зависит от его первого дошкольного опыта, где он получает не только информацию об окружающем мире, законах общества, красоте человеческих

отношений, но и учится жить в этом мире, строить свои отношения.

Театрализованная деятельность – мостик, который помогает детям попасть в их дальнейшую взрослую жизнь и сформировать положительный опыт восприятия окружающей действительности.

### *Библиографический список*

1. Антипина Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду. М.: Сфера, 2009.
2. Григорьева Г.С. Программа «Маленький актер» для детей 5–7 лет. М.: Сфера, 2012.
3. Комарова Т.С., Зацепина М.Б. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада. М.: Мозаика-синтез, 2010.
4. Петрова Т.И., Сергеева Е.Л., Петрова Е.С. Подготовка и проведение театрализованных игр в детском саду. М.: Школьная пресса, 2004.
5. Родина Э.И., Буренина А.И. Музыкальная палитра: учебно-методическое пособие по театрализованной деятельности. М., 2008.
6. Щеткин А.В. Театрализованная деятельность в детском саду. М.: Мозаика-синтез, 2008.

## **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*С. В. Мацкевич, В.В. Карих*

*Образное мышление, трансдукция, трансформация, реинтеграция, персеверация, мультипликация, художественный образ, художественная идея.*

Дается анализ понятия «образного мышления» с позиций разных наук. Рассматриваются основные функции, операции и механизм действия образного мышления. Раскрывается логика развития образного мышления от темы до создания художественного образа.

## ON THE QUESTION OF DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

*S.V. Matskevich, V.V. Karikh*

*Creative thinking, transduction, transformation, reintegration, perseveration, animation, art image, art idea.*

The article analyzes the concept of «creative thinking» in terms of different sciences. The basic functions, operations and the mechanism of action of creative thinking are described. The logic of development of creative thinking from topic to creation of an art image is revealed.

Анализ литературы показал, что нет однозначного понятия «образное мышление». Изучением феномена образного мышления занимаются различные науки: эстетика, психология, педагогика.

С точки зрения эстетики, образное мышление – это эмоционально-оценочное чувственно-наглядное отражение человеком своего многостороннего восприятия мира (Н.Л. Лейзеров).

С точки зрения психологии, образное мышление – один из видов мышления, связанный со способностью представлять ситуацию в умственных образах (представление, воображение). Возможность переходить к решению задач в уме возникает благодаря тому, что образы приобретают обобщенный характер, т. е. отражают существенные свойства объектов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов и др.). Так, с точки зрения Л.С. Выготского, образное мышление представляет собой форму творческого отражения человеком действительности, порождающую такой результат, которого в самой действительности или субъекта на данный момент времени не существует. Мышление человека также можно понимать как творческое преобразование имеющихся в памяти представлений и образов.

С точки зрения педагогики, образное мышление – вид мышления, лежащий в основе воображения, сущность которого состоит в оперировании образами бывших ранее восприятий.

Анализируя положения исследователей, мы можем говорить об образном мышлении как об одном из видов мышления, связанного со способностью представлять ситуацию в умственных образах и порождающего такой результат, которого в самой действительности на данный момент времени не существует.

Рассмотрим подробнее основные функции, операции и механизм действия образного мышления.

Основная функция образного мышления – создание образов и оперирование ими в процессе решения задач. Реализация этой функции обеспечивается специальным механизмом представления, направленным на видоизменение, преобразование уже имеющихся образов и создание новых образов, отличных от исходных.

Инструменты образного мышления – образные эталоны – формируются у человека в раннем возрасте, и прежде всего в процессе жизнедеятельности, практического овладения необходимыми ему предметами окружающей действительности.

В исследованиях психолога Л.Б. Ительсона подчеркивается мысль о существовании особой формы умозаключения – *трансдукции*. По мнению ученого, это своеобразный вид умозаключения, возникающий в процессе улавливания сходства образов предметов и явлений, возникновения непосредственных аналогий. На эту особенность указывал К.И. Чуковский в книге «От двух до пяти».

В исследованиях П.П. Блонского, Н.Б. Берхина, К.К. Григоряна, Л.М. Клыгина выделены операции образного мышления: трансформация, реинтеграция, персеверация и мультипликация, направленные на создание образа.

*Трансформация* – в образе отражаемого объекта выделяется признак (несколько признаков), после чего новые образы формируются путем варьирования этого(их) выделенного(ых) признака(ов).

*Реинтеграция* – восстановление той ситуации, в которой встречался первоначально предъявленный предмет.

*Персеверация* – сохранение части предъявленного образа и переноса его в новую ситуацию.

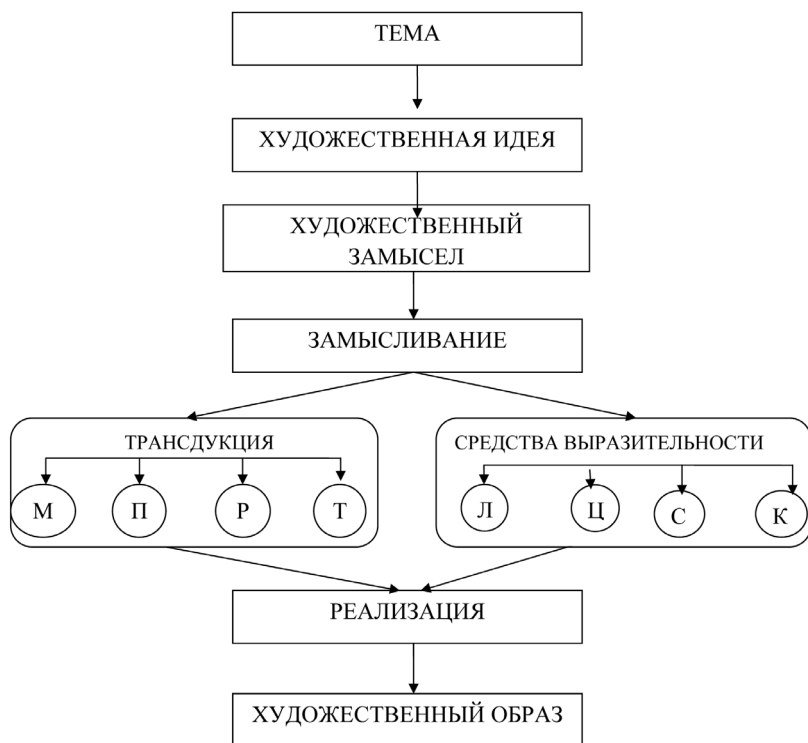
*Мультипликация* – умножение образа. Именно она является важнейшим показателем развитости и продуктивности образного мышления и может быть выстроена по принципу создания целой законченной линии, суммируя предыдущие операции (М.Н. Гращенко, Е. Сивоконь, Ю.Е. Красный, Л.И. Курдюкова).

Все эти процессы связаны друг с другом, новый образ всегда имеет что-то общее с предыдущим (они или целиком совпадают, или частично, какой-то своей стороной, отдельным признаком; или новый образ возникает в результате умножения исходного или его какой-то части, или восстанавливается ситуация, в которой находится исходный образ, и т. д.). При этом в качестве приемов оперирования зрительными образами выделялись такие, как прояснение, высвечивание, потемнение, распухание, изменения цвета, изменение формы, изменение положения в пространстве, обрастание аксессуарами, потемнение и распад и т. д.

Итак, образное мышление представляет собой процесс, порождаемый и стимулируемый специфическими мыслительными операциями. Выделенные исследователями в отвлеченном теоретическом анализе операции образного мышления образуют замкнутую систему, выступающую в разнообразных формах сцепления, скрещивания, взаимодействия, в которых каждая операция как подсистема взаимосвязана со всеми другими, направленными на создание образа.



Анализ литературы позволил нам отразить логику развития образного мышления, начиная от темы и заканчивая созданием художественного образа, в котором опредмечены операции образного мышления, представленный наглядно на рисунке.



*Рис. Логика развития образного мышления детей старшего дошкольного возраста*

Условные обозначения: Т – трансформация; Р – реинтеграция; П – perseverация; М – мультипликация; Л – линия; Ц – цвет; С – силуэт; К – композиция

Из схемы видно, что первым компонентом является тема. Тема – основной замысел, основное звучание произведения. Представляя собой то неразложимое эмоционально-

интеллектуальное ядро, которое поэт каждым своим произведением как бы пытается разложить, понятие темы отнюдь не покрывается т. н. содержанием. Темой в широком смысле слова является тот целостный образ мира, который определяет поэтическое мировосприятие художника. Но в зависимости от материала, через который преломляется этот образ, мы имеем то и ли иное его отражение, т. е. тот или иной замысел (конкретную тему), который определяет именно данное произведение (Я. Зунделович).

Художественная идея – это главная идейно-образная мысль произведения, выражающая субъективное отношение. Главное при настроении художественного образа – содержание художественного замысла.

В психолого-педагогической литературе ученые отмечают: уже старший дошкольник при осознании значимости своей работы возвращается к доработке своего художественного образа. При систематическом обучении он способен к предварительному замысливанию образа, элементарному «вынашиванию» замысла, способен прогнозировать конечный результат. Это объясняется возросшими возрастными особенностями старшего дошкольника: пополнением речи художественным глоссарием, появлением элементов рефлексии, возросшим уровнем продуктивного воображения, произвольности всех психических процессов, осознания своего Я, что, безусловно, влияет на качество создания детского художественного образа, его яркость, неповторимость. Все это происходит на фоне возросшего обогащенного опыта. Замысел реализуется через операции образного мышления: трансформацию, мультипликацию, персеверацию, реинтеграцию. Конечным продуктом реализации замысла является художественный образ. Анализ литературы показал, что художественный образ является стержнем образного мышления (Н.Л. Лейзеров).

Художественный образ – это форма мышления в искус-

стве. Художественный образ – индивидуальное обобщение, раскрывающее в конкретно-чувствительной форме существенное для ряда явлений, это единство мысли и чувства, рационального и эмоционального, объективного и субъективного. Первоосновой художественного образа является эмоциональность.

Художественный образ нельзя воспринимать как простое графическое изображение того или иного предмета или выражения человеческого чувства. Художественный образ воспроизводит реальность, эмоционально оцененную и преобразованную творцом.

Использование художественных образов в качестве неких познавательных ориентиров у детей облегчено тем, что сам этот образ сродни обычному чувственному образу, являющемуся основой детского образного мышления.

В художественный образ входят не только материал действительности, переработанный творческой фантазией художника, писателя, но и его отношение к изображенному, а также все богатство личности творца.

По мнению Горанова К., художественный образ – продолжительный и сложный социальный процесс познания, эмоционального сопереживания, переосмысливания, активного вмешательства в жизнь, создания новой идеальной структуры, соответствующей отраженным сторонам жизни.

Образное мышление действует в границах отображающей взаимосвязи художественной идеи и художественного образа. Из чего следует, что, анализируя детский художественно-выразительный образ, важно оценивать не только конечный продукт, но и путь создания образа от возникновения замысла до его воплощения. Это поможет педагогу и даст ему возможность отслеживать и корректировать индивидуальное, личностное, психическое формирование ребенка-дошкольника, следовательно, и согласовывать с ним

художественно-эстетический воспитательно-педагогический процесс.

Резюмируя вышеизложенное, под образным мышлением мы понимаем процесс целенаправленного опосредствованного образного познания мира, который реализуется с помощью ряда мыслительных операций (трансформации, реинтеграции, персеверации, мультипликации) и обеспечивает понимание или создание художественного образа.

### *Библиографический список*

1. Берхин Н.Б. Общие проблемы психологии искусства. М.: Знание, 1981. 64 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психолог. Очерк: кн. для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991.
3. Канашенкова В.В. Особенности художественного мышления детей старшего дошкольного возраста: методология, теория, практика: монография. Иркутск: ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2012. 152 с.

## **УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА В СИСТЕМЕ ДЕТСКОГО САДА, СПОСОБСТВУЮЩИЕ СТАНОВЛЕНИЮ ЭЛЕМЕНТОВ КУЛЬТУРЫ САМОВЫРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Е.А. Омельченко*

*Социализация, культура самовыражения, самоорганизуемая деятельность, элементы культуры самовыражения детей дошкольного возраста.*

Дается анализ понятия социализации, определяется его соотношение с понятием «культура самовыражения». Раскрываются характеристики самовыражения в дошкольном возрасте, его компонентный состав и условия, способствующие становлению того или иного элемента культуры самовыражения.

## TERMS OF CHILDREN»S SOCIALIZATION IN KINDERGARTEN CONDUCIVE TO FORMATION OF CULTURE ELEMENTS OF PRESCHOOLERS» SELF-EXPRESSION

*E.A. Omelchenko*

*Socialization, culture of self-expression, self-organized activity, culture elements of self-expression of preschoolers.*

The article analyzes the concept of socialization, determines its relation to the concept of «culture of self-expression». It reveals the characteristics of self-expression in preschool years, and its component structure and terms conducive to the formation of one or another element in the culture of self-expression.

Современное дошкольное образование в России характеризуется внедрением федеральных государственных требований к основной образовательной программе, по которой работает каждый детский сад. Эти требования подразумевают, что педагоги дошкольного образовательного учреждения должны реализовывать в своей деятельности десять образовательных областей, одной из которых является образовательная область «Социализация».

Социализацией называют процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, необходимого для его включения в систему общественных отношений. Говоря о дошкольниках, нужно отметить, что они получают социальный опыт в общении с другими детьми и взрослыми (родственниками, воспитателями в детском саду). «Именно так ребенок овладевает речью, новыми знаниями и умениями; у него формируются собственные убеждения, духовные ценности и потребности, закладывается характер».

Социализация предполагает не только сознательное усвоение человеком готовых форм и способов социальной

жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптации к социуму, но и выработку (совместно со взрослыми и сверстниками) собственного социального опыта, ценностных ориентаций, своего стиля жизни. В связи с этим Г. В. Андреева пишет: «Социализация – двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой – процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду».

В этом процессе существенно, какие именно образцы поведения воспримет ребенок из окружения и во что они трансформируются, когда он начнет их применять самостоятельно. Ведь он будет действовать, прежде всего, исходя из своих индивидуальных особенностей, поэтому можно сказать, что, включаясь в социализацию, дети начинают проявлять себя, свои предпочтения, стремления. Постепенно их самопроявления обретают характерные, повторяющиеся в сходных ситуациях черты, которые образуют такой элемент их индивидуальной культуры, как культура самовыражения.

Под культурой самовыражения мы понимаем особенности, способы и результаты самоорганизуемой деятельности дошкольника, которые складываются в результате его взаимодействия с культурой общества и в соответствии с его собственными интересами и способностями. Здесь под самоорганизуемой деятельностью ребенка подразумевается его деятельность, в которой имеет место взаимодействие самоуправления поведением и внешнего воздействия на эту деятельность со стороны ситуации, обстоятельств, других людей. Культуру сообщества рассматриваем как все, что окружает человека (имеется в виду как материальное, так и нематериальное его окружение).

Нами показано, что элементами культуры самовыражения являются цель, действия, из которых складываются поступки человека в процессе самовыражения, средства и результаты самовыражения, оценка или самооценка самовыражения.

В период дошкольного детства ребенок постепенно начинает накапливать в своем опыте способы выполнения разнообразных видов деятельности и учится видеть, что может быть результатом его активности. К характеристикам самовыражения в этом возрасте мы относим: начавшую свое формирование внутреннюю позицию ребенка (систему отношений к себе, людям, миру); особенности выражения ребенком своих эмоций; отношение к результатам своих действий и поступков; особенности взаимодействий со взрослыми и детьми.

На основании сказанного можно сделать вывод об активном становлении у дошкольника действий, позволяющих ему выразить самого себя; он постоянно учится применять для этого разнообразные средства и видеть результаты самопроявлений.

Считается, что в процессе социализации человек обретает свою индивидуальность, формируются его личностные качества. Представляется необходимым добавить к этому открывающиеся возможности самовыражения, в которых возникают условия для становления названных элементов культуры самовыражения детей дошкольного возраста.

Если рассматривать социализацию как процесс самостоятельного выстраивания индивидом своего социального опыта на основе самовыражения, то можно выделить в нем когнитивный, эмоциональный, поведенческий, ценностный компоненты.

Первый из них содержит информацию, которую ребенок получает из разных источников, в различной степени осозна-

ет и структурирует, используя для объяснения событий и явлений. Можно сказать, что этот компонент позволяет дошкольнику постепенно понять, как именно и почему нужно так или иначе проявлять, выражать себя в той или иной ситуации взаимодействия, осознать, какие это может иметь последствия.

Второй компонент выражает эмоциональное отношение человека к разным явлениям социальной действительности, к людям или к самому себе как члену социума. Этот компонент, как и первый, можно считать основой, на которой строится самовыражение ребенка дошкольного возраста и на которой постепенно будет «вырастать» его культура самовыражения.

Поведенческий компонент демонстрирует желание или нежелание детей действовать в соответствии с требованиями общества. Здесь в полной мере демонстрируются имеющиеся характеристики их самовыражения. Анализируя этот компонент социализации, можно сделать выводы об особенностях становления каждого элемента культуры самовыражения дошкольника.

Ценностный компонент выражается через проявление рефлексивной позиции каждого ребенка, его активности, демонстрацию отношения к тому, как именно ему удалось выразить себя в процессе социализации. Такое осознание деятельности важно в дальнейшем для становления умения оценивать свои самопроявления в ходе самовыражения, что является одним из компонентов культуры самовыражения человека.

В процессе социализации у дошкольников происходит развитие саморегуляции поведения в соответствии с нормами и правилами, установленными в обществе. К семи годам дети уже не только ориентируются на нормы, правила и свои представления, но могут активно отстаивать их перед сверстниками и взрослыми. Важно, чтобы у ребенка постепенно формировалась основа, позволяющая ему в процессе социализа-



ции проявить себя, предъявить сверстникам и взрослым свои предпочтения, желания, стремления. Иными словами, выразить самого себя. Этой основой, как мы уже подчеркивали, могут выступать перечисленные выше элементы культуры самовыражения, находящиеся в процессе своего становления в дошкольном детстве.

Стоит обратить внимание на зависимость успешности социализации дошкольников от активного содействия им в этом со стороны взрослых. Именно они являются носителями образцов поведения и взаимоотношений, им подражают представители подрастающего поколения, перенимая способы самовыражения.

Если ребенок посещает детский сад, то таким взрослым для него становится воспитатель, в обязанности которого входит создание условий для успешной социализации детей. К названным условиям можно отнести, например:

- 1) обучение детей взаимодействию друг с другом;
- 2) создание развивающей среды, направленной на трансляцию культурных форм взаимоотношений в человеческом обществе;
- 3) вовлечение воспитанников в коллективную деятельность и общение;
- 4) организация распорядка всей жизни в детском саду и различных видов деятельности детей;
- 5) постоянное участие детей в играх, способствующих развитию у них навыков поведения в конкретных ситуациях, обусловленных природной и социокультурной средой (ролевое поведение). Возможно применение коммуникативных игр, в ходе которых каждый ребенок имеет возможность проиграть весь спектр социальных ролей;
- 6) педагогу желательно занимать позицию сотрудничества во взаимодействии с детьми, помогая построить отношения со сверстниками и взрослыми.

Каждое из этих условий способствует тому, что у воспитанника группы детского сада может находиться в процессе своего становления тот или иной элемент культуры самовыражения.

Так, обучение успешному взаимодействию не может обойтись без демонстрации воспитателем удачных, «правильных» моделей самовыражения, которые должен воспринять и принять ребенок, а это обязательно ведет за собой становление такого элемента культуры самовыражения, как способности (действия и средства) самоорганизуемой деятельности дошкольника (набор этих способов постепенно накапливается в процессе социализации).

Наличие в группе детского сада развивающей среды, несущей определенные образцы культурных форм взаимодействия людей, дает каждому ребенку информацию, способную стать отправной точкой его самовыражения. Причем самовыражения, ориентированного не только на собственные предпочтения, но и на принятые в обществе нормы. Это способствует тому, что дети учатся делать более осознанный выбор средств самовыражения и до определенной степени ограничивать свои поступки. Они начинают постепенно социализироваться.

Без соблюдения третьего из названных условий не может происходить ни социализация, ни, тем более, самовыражение. Ведь именно общение, взаимодействие с другими людьми и взрослыми позволяют ребенку проявить себя. Без других людей говорить о самовыражении человека крайне затруднительно, т. к. только в «зеркале человеческих взаимоотношений» мы можем понять и увидеть самих себя, что в полной мере справедливо и для дошкольников.

Соблюдение в детском саду определенного распорядка вносит в жизнь воспитанников упорядоченность, учит подчинению своих желаний требованиям общества и культуры. Как следствие, в поведении детей начинают складываться модели,

которые будут, с одной стороны, характеризовать их поступки в ходе самовыражения, а с другой – демонстрировать результаты этого процесса.

В дошкольном детстве необходимым условием развития ребенка является его участие в игровой деятельности. Поэтому о становлении элементов культуры самовыражения дошкольников целесообразно говорить именно в контексте их вовлечения в детском саду в разнообразные игры, организуемые воспитателем или самими детьми.

Наконец, соблюдение шестого условия позволяет педагогу в рамках группы детского сада наиболее успешно взаимодействовать с детьми и оказывать положительное влияние на становление элементов культуры самовыражения каждого ребенка.

Подводя итог сказанному, подчеркнем, что группа детского сада помогает в формировании взглядов и поведения каждого воспитанника, предоставляя им модели для подражания, самовыражения. Именно группа сверстников и воспитатели помогают дошкольникам, посещающим детский сад, адекватно оценить собственное поведение через сравнение его с поведением других детей и с помощью оценок, даваемых ему сверстниками. Это становится основой, на которой вырастают особенности самовыражения человека в процессе социализации. Они, в свою очередь, позволяют говорить о развитии элементов культуры самовыражения, находящихся в процессе становления у дошкольников.

### *Библиографический список*

1. Андреева Г. В. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс, 1999. 364 с.
2. Мухина В. С. Детская психология. М.: Педагогика, 2005. 280 с.
3. Омельченко Е. А. Становление культуры самовыражения подростков в условиях индивидуализации обучения: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2004. 171 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ХОРОВЫХ ЗАНЯТИЯХ В ВОКАЛЬНОЙ СТУДИИ

*А.Н. Тюнина*

*Проектный метод, интегративный подход, проектная деятельность детей дошкольного возраста, вокальная студия, хоровые занятия.*

Представлено описание содержания музыкально-познавательного проекта детей 5–7 лет «Страна Музыландия», реализованного в условиях вокальной студии «Радуга» детского сада.

## USING INTEGRATIVE APPROACH IN PROJECT ACTIVITY OF PRESCHOOLERS DURING CHORAL CLASSES IN VOCAL STUDIO

*A.N. Tyunina*

*Project-based, integrative approach, project activity of preschoolers, vocal studio, choral classes.*

The article describes the content of the musical and educational project of 5-7-year-old children «Country of Muzlyandiya» implemented in the kindergarten»s vocal studio named «Raduga».

С самого рождения ребёнок является первооткрывателем, исследователем того мира, который его окружает. Для него всё впервые: солнце и дождь, страх и радость. Пятилетних детей называют «почемучками». Самостоятельно ребёнок не может найти ответ на все интересующие его вопросы – ему помогают взрослые. Для того чтобы ребёнок почувствовал себя частью окружающего мира, научился сосуществовать с ним, оценивать себя и окружающих в нём, целесообразно использовать метод проектов.

Основная цель проектного метода – создание условий, раскрывающих творческий и интеллектуальный потенциал

дошкольников, ориентированных на диалогическое взаимодействие детей, родителей и педагогов, способствующих самопознанию и саморазвитию всех участников педагогического процесса.

Интегративный подход в проектной работе позволяет педагогу формировать у ребёнка этические, нравственные ценности посредством конкретных музыкальных знаний и умений, успешно поддерживать высокий уровень мотивации в деятельности воспитанников, что в конечном итоге и приводит к поставленным педагогическим целям. С помощью интегративного подхода ребёнок приобретает не только конкретные знания о предметах и явлениях, но у него также формируется целостная картина мира, развиваются способности, представления, достигается эмоциональное благополучие. Благодаря совместной работе над проектом, над одной темой, развивается сотрудничество детей, детей и взрослых (педагогов, родителей), взрослых (коллег, родителей).

Использование интегративного подхода в проектном методе является для дошкольников инновационным. Он направлен на развитие личности ребёнка, его познавательных и творческих способностей. Метод проектов как один из методов интегративного подхода в обучении дошкольников основывается на интересах детей. Он предполагает самостоятельную активность воспитанников детского сада. Только действуя самостоятельно, дети учатся разными способами находить информацию об интересующем их предмете или явлении и использовать эти знания для создания новых объектов деятельности. «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо, где и как я могу эти знания применить» – вот основной тезис современного понимания метода проектов. Проекты дают возможность активизировать самостоятельную познавательную деятельность детей, способствуют развитию творческих способностей, развивают умение наблюдать, слушать, обобщать

и анализировать, способствуют развитию мышления, внимания, воображения, помогают увидеть проблему комплексно с разных сторон, развивают память, речь.

«Дети любят искать, сами находить. В этом их сила», – писал А. Эйнштейн. «Творчество – разновидность поисковой активности», – утверждал В.С. Ротенберг. Представления, приобретенные детьми в ходе реализации проекта, становятся достоянием их личного опыта. Они получены в ответы на вопросы, поставленные самими детьми в процессе активности. Причем необходимость этих представлений продиктована содержанием деятельности. Они нужны детям и поэтому интересны им. Исследовать, открывать, изучать – значит сделать шаг в неизведанное и непознанное, а потому деятельность исследования классифицируется как деятельность творчества.

Итак, интегративный подход в проектной деятельности актуален и очень эффективен. Он дает ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие и музыкальные способности и коммуникативные навыки, успешно адаптироваться к изменяющейся ситуации жизнедеятельности.

В связи с этим мы поставили цель стимулировать активный интерес к музыке, раскрывать в каждом ребёнке творческий потенциал и духовные силы. Для этого был разработан музыкально-познавательный проект «Страна Музыляндия», рассчитанный на один учебный год. Участники проекта – музыкальный руководитель, дети (5–7 лет) вокальной студии «Радуга», их родители и педагоги.

Перед началом проекта мы выяснили уровень музыкального развития детей. С этой целью провели диагностику по следующим критериям: музыкально-сенсорные способности, восприятие музыки, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, знание

музыкальной грамоты. Полученные результаты соотнесли с уровнями музыкального развития дошкольников (высоким, средним и низким), которые показали, что для детей характерен низкий уровень музыкального развития.

Проект представлял собой систему занятий, во время которых дети путешествуют по стране Музляндия – нотному стану, где скрипичный ключ – король страны, королева – Музыка, а ноты – жители этой страны. В стране Музляндия все музыкальное: дома, магазины, кафе, библиотеки, а дома построены в виде музыкальных инструментов.

На первых занятиях состоялось знакомство с жителями страны Музляндия – нотками. Процесс обучения нотной грамоте основывался на том, что нотоносец состоит из 5 линеек, а ноты имеют свой цвет и название. Неоценимую помощь нам оказали родители в поисках названий нот, стихотворений о нотах. С помощью родителей ребята легко запоминали названия нот и уже через несколько занятий пропевали гамму, называя ноты и цвета. Дети научились выкладывать на нотоносце ноты для попевки «Лесенка». Сначала пропевали ее, отмечали, что звуки попевки расположены от «до» к «соль». Повышение каждого звука отмечали на нотоносце. На занятии решили найти короля музыкальной страны (скрипичный ключ) и выстроить на нотоносце все ноты от «до<sub>1</sub>» до «до<sub>2</sub>», сольфеджируя их.

На занятиях применялась вокально-хоровая работа: распевка «Эхо», упражнения на разогрев связок, дыхания и т. д. Разучили песню «Звуки музыки» (музыка Р. Роджерса).

В результате таких занятий дети научились строить песенки-попевки на нотоносце. Во время слушания песен они стали активнее, причем процесс разучивания протекал быстрее. Дети овладели определенным запасом представлений о музыкальных звуках, наиболее полно научились чувствовать красоту музыки и осознавать ее, выразить в своей

исполнительской и творческой деятельности эмоциональный отклик музыки. Для родителей тоже было задание: разгадать семейную музыкальную головоломку «Чайнворд-Нотка».

Затем мы отправились по городам Музляндии. Сначала побывали в городе Веселых человечков. Музыкальный руководитель получил письмо, в котором веселые человечки обратились к детям за помощью – расколдовать город, который заколдовала злая волшебница Горгона, от грусти и печали. Такой прием оказался беспроблемным, так как дети включились в проблемную ситуацию. Оставалось лишь помочь им найти выход из создавшейся ситуации. Дети отправились на выручку к Веселым человечкам, дорога проходила мимо других городов Музляндии: город музыкальных инструментов, где им встречается Петрушка, которому тоже потребовалась помощь; город Гармонии с сеньорами Мажором и Минором. В итоге дети встречаются с колдуньей Горгоной, выполняют задание и освобождают Веселых человечков. Город Веселых человечков стал опять веселым и счастливым. В конце занятия используется сюрпризный момент: музыкальный руководитель дарит детям шкатулку улыбок. Дети по очереди заглядывают в шкатулку и, видя в зеркале свое отражение, улыбаются. На этом занятии были реализованы следующие задачи: воспитывать устойчивый интерес и эмоциональную отзывчивость к музыкальным произведениям, развивать ладовый и тембровый слух: учить различать мажор и минор, тембр разных инструментов.

Далее мы «поехали» на автомобиле в город Мелодий (распевки с элементами игры. Педагог предлагает детям с помощью голоса изобразить езду на автомобиле: едем по ровной гладкой дороге; объезжаем лужу справа, слева; едем по плохой дороге; едем на большой машине; едем на маленьком автомобиле). На дороге дети находят музыкальную шкатулку и узнают, как зарождались первые мелодии. Проводит-



ся беседа с детьми. Они определяют настроение каждого произведения, которое играет педагог, называют средства музыкальной выразительности, которые использовал композитор для передачи образа. Знакомятся с новыми понятиями: солист, хор, аккомпанемент. Дети на музыкальных инструментах играют «Во саду ли, в огороде». Так, получается маленький оркестр.

На данных занятиях у детей развивается художественно-музыкальное восприятие музыки, воображение, фантазия. Дети узнают историю создания мелодии, песни, активно думают, дают ответы на поставленные вопросы, самостоятельно ищут решение проблем.

На следующем занятии закрепляли понятия «музыкальный звук», «тембр», «лад», «динамика», «ритм», тренировать дыхательную мускулатуру, артикуляционный аппарат, работать над дикцией (фонопедические упражнения).

Дети сами сформулировали проблему, спросили: «Как получается ритм?», «Что такое метр в музыке?», «Как дружат метр и ритм?». Занятие получило название «Тропинка музыкальных звуков», где дети узнали, как возникают ритм, метр и ритм – сердце музыки. Дети познакомились с метрономом – прибором, отсчитывающим метр. Так, появились элемент заинтересованности в воспроизведении выученного и желание проявить свои знания и умения.

Продолжая наш проект, мы отправились в гости к жителям города Настроений. В городе было две деревни: скучная-прескучная Уныллоу, а вторая деревня веселая – Скоморошина (детям показываются картины двух деревень, они должны сами угадать, какую как называют). Затем дети пантомимой изображают жителей деревень. На данное занятие были приглашены родители и сотрудники детского сада с тем, чтобы они приняли участие в сказочно-игровых событиях и при этом проявили фантазию и творчество. Дети составляли

на фланелеграфе произвольную композицию из цветных геометрических форм. Затем с помощью пантомимы изображали жителей города Уныллоу, разучивали песню вместе с гостями «Ворчуны из Уныллоу». Чтобы помочь жителям скучной деревни развеселиться, дети рисовали портреты жителей под грустную мелодию «Слеза» М. Мусоргского.

Закончили работу презентацией проекта, замечательным мюзиклом «На балу у королевы Музыки». Данный мюзикл – это итог работы по проекту «Страна Музыляндия». Дети закрепили знание ноток, тональностей (мажор, минор), нотный стан, скрипичный и басовый ключ, звуки музыкальные и шумовые и т. д.

Содержание праздника было следующим: к детям в вокальную студию приходит письмо-приглашение от королевы Музыки, в котором она зовет детей в свою страну Музыляндию на бал. Дети попадают на бал, где поют, танцуют, играют. На бал также приходят нотки, синьоры Мажор и Минор, фея танца и фея песни. Посреди праздника врывается Король Шум Гамович со своими слугами и связывает нотки. Шум Гамович их заколдовывает и кладет в шкатулку. Королева Музыки просит Короля Шума Гамовича вернуть нотки, так как может наступить хаос в мире музыки. Сжалившись, король соглашается, но с условием, что дети выполнят его задания. После выполненных заданий король освобождает и расколдовывает нотки. Праздник заканчивается чудесным вальсом и песней, в которой поется, что без музыки нам было бы скучно жить на свете.

На заключительном этапе нашей работы на хоровых занятиях в вокальной студии с детьми старшего дошкольного возраста была проведена та же диагностика, что и на начальном этапе. Диагностика показала, что музыкальный уровень детей, занимающихся в вокальной студии «Радуга», на окончании проекта значительно вырос.

Метод проектов позволяет не только повышать результативность обучения, но и делать детей более раскованными и эмоциональными. Увеличилось число детей, посещающих вокальную студию. Они стали выступать на фестивалях, праздниках, получать положительные эмоции. Многие проявляют желание участвовать в музыкальной жизни детского сада. Использование интегрированного подхода в проектной деятельности детей способствует более глубокому проникновению в суть музыки, дает возможность, размышляя, слушая и исполняя музыкальные сочинения, концентрировать свое внимание на музыке.

#### *Библиографический список*

1. Амосова Т.Ю. Дыхательная гимнастика по Стрельниковой. М.: РИПОЛ – классик, 2005.
2. Дубровская Е.А. Ступеньки музыкального развития: пособие для муз. руководителей и воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М.: Просвещение, 2003.
3. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. СПб.: Лань, 1997.
4. Каргушина М.Ю. Вокально-хоровая работа в детском саду. М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2010.

## РАЗДЕЛ 3.

# ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

---

## ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*О.Ю. Бухмиллер*

*Память, игра, дидактическая игра, произвольная память, дети с задержкой психического развития.*

Описаны результаты апробации комплекса дидактических игр, направленных на развитие произвольной зрительной и слуховой памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, при помощи совершенствования и активизации мнемических приемов обучения таких детей.

## DIDACTIC GAME AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF ARBITRARY MEMORY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

*O. Yu. Bukhmiller*

*Memory, game, didactic game, random memory, children with mental retardation.*

The paper describes the results of the testing of complex of didactic games aimed at the development of any random visual and auditory memory of preschool children with mental retardation through the improvement and activation of mnemonic techniques of training these children.

Вопросами развития произвольной памяти у детей с ЗПР занимались Н.Г. Поддубная, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, Ю.Г. Демьянов, Т.В. Егорова и др. Ученые выделили особенности памяти у детей с ЗПР: уменьшение объема и скорости запоминания, недостаточное развитие зрительной и слуховой памяти, неумение рационально организовывать и контролировать свою работу. Т.А. Власова, М.С. Певзнер указывают на снижение произвольной памяти у детей с задержкой психического развития как на одну из главных причин их затруднений в обучении.

Говоря о таком познавательном процессе, как память, мы можем дать следующее определение: память – это процесс организации и сохранения прошлого опыта, делающий возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

Еще память определяется как способность к воспроизведению прошлого опыта, как одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию о событиях внешнего мира и реакциях организма и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения.

Отличное определение этого понятия дает Е. Н. Соколов. Память, по его мнению, есть отражение того, что было в прошлом опыте. Основано это отражение на образовании достаточно прочных связей, на их актуализации и на функционировании в дальнейшем.

А.Р. Лурия определяет память следующим образом: «Каждое наше переживание, впечатление или движение оставляют известный след, который сохраняется на достаточно продолжительное время и при соответствующих условиях проявляется вновь и становится предметом сознания. Поэтому под памятью мы понимаем запечатление, сохранение и воспроизведение следов прошлого опыта, дающего человеку возможность накопить информацию и иметь дело со

следами прежнего опыта после того, как вызывающие их явления исчезли».

Обобщая вышесказанное, мы можем отметить, что память человека – это психофизиологический и культурный процессы, выполняющие в жизни функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации.

Что касается игры, мы не можем не упомянуть высказывание советского педагога В.А. Сухомлинского о том, что «игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».

Ведущие зарубежные и отечественные педагоги рассматривают игру как одно из наиболее эффективных средств организации жизни детей и их совместной деятельности. В игровой деятельности наиболее интенсивно формируются психические качества и личные особенности ребенка. В игре складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение. Игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное влияние на развитие умственной деятельности ребенка дошкольного возраста. У детей дошкольного возраста игра составляет основное содержание жизни, выступает как ведущая деятельность.

Проблеме игры детей дошкольного возраста посвящены многие исследования. Некоторые из них направлены на изучение дидактических игр в педагогическом процессе. Дидактическая игра является одним из основных средств обучения дошкольников. Преимущество игры перед любой другой деятельностью в том, что ребенок с удовольствием и добровольно подчиняется правилам.

С помощью дидактических игр развиваются познавательные процессы, в том числе и память. Исследования Д. Б. Эльконина, Л. С. Выготского показали, что организованное обучение является наиболее продуктивным, т. к. способству-

ет лучшему приобретению детьми знаний, а также развивает у них мышление, память.

Дидактические игры, направленные на развитие произвольной памяти, отвечают следующим требованиям:

- процесс запоминания должен начинаться со специально организованного восприятия, направленного на такие признаки объекта, как цвет, форма, величина, пространственное расположение частей объекта и объектов относительно друг друга, их количество;

- процесс запоминания должен опираться на мыслительные операции: анализ, сравнение, обобщение, выделение существенных свойств объектов;

- должно быть предусмотрено усложнение дидактических игр, заключающееся в изменении количественных (уменьшение времени экспозиции, узнавания или воспроизведения) и качественных (усложнение содержания, увеличение деталей у запоминаемых объектов) показателей материала игры, её правил;

- необходимо обеспечивать рациональное руководство педагога самостоятельной деятельностью детей;

- необходимо обеспечивать развитие самоконтроля, состоящего в проверке результатов запоминания и анализе ошибок.

Таким образом, одним из средств развития произвольной памяти является дидактическая игра, поскольку детям легче усвоить задачу, опосредованную игровым мотивом.

Проанализировав литературу, мы можем сделать вывод о том, что одним из средств развития произвольной памяти является дидактическая игра, так как этот вид деятельности упорядочивает поведение ребенка, что способствует более продуктивному запоминанию. Нами была разработана программа эксперимента по выявлению особенностей произвольной памяти у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе Новосибирской спе-

циальной коррекционной начальной школы – детского сада №60 VI, VII вида «Сибирский лучик» для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. В эксперименте участвовали 10 детей; время проведения констатирующего эксперимента 1–17 октября 2011 года.

Цель диагностического исследования заключалась в изучении уровня развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

На первом этапе были использованы модификация методики Т.Д. Марцинковской «Методика десяти слов» и «Методика десяти предметов», а также модификация методики Г.А. Урунтаевой «Найди такой же».

После проведения диагностических методик был осуществлён количественный и качественный анализ результатов. Высокий уровень (10 %) – ребёнок называет все предметы (слова) точно, показывает идентичное изображение, использует некоторые мнемические приемы (припоминание, повторение). Средний уровень (40 %) – допускаются небольшие неточности, небольшое количество лишних слов, ребенок показывает схожее изображение с общим силуэтом и названием, затрачивает больше времени, не использует мнемические приемы. Низкий уровень (50 %) – ребёнок называет наименьшее количество слов, допускает много неточностей, показывает совершенно другое изображение. Результаты проведённого констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР нуждаются в работе по развитию произвольной памяти.

Из числа обследуемых по результатам диагностики нами были сформированы контрольная и экспериментальная группы. В контрольную группу вошли дети со следующим уровнем развития: один ребенок с высоким уровнем произвольной памяти (10 %), два ребенка со средним уровнем произвольной памяти (20 %), два ребенка с низким уровнем произвольной памяти (20 %); в экспериментальную – два ребен-



ка со средним уровнем произвольной памяти (20 %) и три ребенка с низким уровнем произвольной памяти (30 %).

На основании полученных данных нами был разработан второй этап исследования – формирующий. Время проведения эксперимента 20 октября 2011 года – 19 марта 2012 года. Цель – развитие произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством дидактических игр.

При организации формирующего эксперимента мы руководствовались следующими общедидактическими и специальными принципами: принцип системности, принцип последовательности, деятельностный принцип, принцип учёта структуры дефекта.

Дидактические игры проводились во второй половине дня: сначала игры на развитие произвольной зрительной памяти, затем игры на развитие произвольной слуховой памяти, так как зрительная память у детей с ЗПР менее нарушена. Игры проводились в порядке усложнения (увеличивалось число запоминаемых элементов). Процесс запоминания в игре начинался со специально организованного восприятия, которое было направлено на вычленение свойств объекта (цвет, форма, величина).

В связи с повышенной отвлекаемостью, низким уровнем произвольного внимания инструкция в играх повторялась несколько раз. Перед выполнением задания мы просили ребенка повторить его словесно. В использованную серию игр вошли игры следующих авторов: З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова, Г.А. Урунтаева.

На формирующем этапе мы выделили два направления работы. Первое заключалось в развитии произвольной зрительной памяти через рассмотрение образа и словесное обозначение. Задачи: развивать умение составлять картинку по образцу; находить идентичное изображение и запоминать его. Для реализации задач использовались игры «Составь картинку», «Найди такой же», «Запомни геометриче-

ские фигуры», «Домики», «Найди пару». Второе направление работы заключалось в развитии произвольной слуховой памяти через точное запоминание последовательности описания. Задачи: развивать умение запоминать точно, воспроизводить словесное описание предмета. Для реализации задач нами были использованы следующие игры: «Помощники», «Я положил в мешок», «Не пропусти слово», «Коврик для куклы», «Магазин ковров».

Таким образом, на этапе формирующего эксперимента нами был апробирован комплекс дидактических игр, направленных на развитие произвольной зрительной и слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. При проведении коррекционно-развивающих воздействий с помощью комплекса дидактических игр осуществлялась целенаправленная работа по совершенствованию и активизации мнемических приемов для обучения детей с ЗПР.

Для проверки эффективности проделанной работы мы провели контрольный эксперимент 1–16 апреля 2012 года. В методиках использовался наглядный и словесный материал, не знакомый детям. Результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента, сравнивались с результатами констатирующего эксперимента.

При проведении контрольного эксперимента нами были получены следующие данные: в экспериментальной группе с высоким уровнем развития произвольной слуховой и зрительной памяти выявлен один ребенок (10 %), со средним уровнем – три ребенка (30 %), с низким уровнем – один ребенок (10 %); в контрольной группе – один ребенок с высоким уровнем развития произвольной памяти (10 %), со средним уровнем – два ребенка (20 %), с низким уровнем – два ребенка (20 %).

Таким образом, при сравнении полученных данных можно сделать вывод о повышении уровня развития произвольной зрительной и слуховой памяти у детей эксперименталь-

ной группы благодаря специально подобранным дидактическим играм, в процессе последовательного применения которых (от простых к сложным, от применения игр, направленных на развитие произвольной зрительной памяти, к играм на развитие слуховой памяти) происходит обучение приёмам запоминания (проговаривание, припоминание, анализ, группировка).

### *Библиографический список*

1. Доронина М.А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. 2007. № 4. С. 10–14.
2. Подобед В.Л. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1981. № 3. С. 17–26.
3. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М.: Просвещение, 1995.
4. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие. М.: Академия, 1996. 336 с.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ФГТ К СТРУКТУРЕ ООП ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ПРОБЛЕМЫ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ**

*Л.А. Мартыненко, О.П. Остапенко*

*Логопедическая группа, дети с проблемами в речевом развитии, практическая речевая деятельность детей, здоровьесберегающие технологии, коррекционно-развивающая работа.*

Описываются результаты и опыт реализации авторской программы детского сада компенсирующего вида «Тематические недели с использованием здоровьесберегающих технологий “СпортМен в Словограде”» по сохранению и укреплению здоровья дошкольников 3–6 лет, имеющих речевые нарушения, с использованием специально организованной игровой зоны.

# IMPLEMENTATION OF FSS TO THE STRUCTURE OF OOP IN PRESCHOOL EDUCATION IN CORRECTIONAL AND DEVELOPMENT WORK WITH CHILDREN WHO HAVE PROBLEMS IN SPEECH DEVELOPMENT

*L.A. Martynenko, O.P. Ostapenko*

*Speech therapy group, children with problems in speech development, practical speech activity of children, health-saving technologies, developing remedial work.*

This paper describes the results and experience of the implementation of the author's program of the compensating kindergarten titled «Thematic weeks with using health-saving technologies «SportMen in Slovograd» to preserve and improve health of preschool children of 3-6 years old who have speech disorders, using a specially organized play area.

Федеральными государственными требованиями к организации образовательного процесса в ДООУ определены образовательные области. Это требует изменения структуры и содержания планирования всего образовательного процесса, который должен сочетать принципы научной обоснованности и практической значимости, обеспечивать единство воспитательных, коррекционно-развивающих, здоровьесберегающих и обучающих целей и задач в процессе образования дошкольников. Поэтому и коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими проблемы в речевом развитии, в настоящее время рассматривается с позиции вышеуказанных изменений.

В логопедических группах коррекционная работа всегда предусматривала изучение лексических тем, так как у детей, имеющих тяжелые речевые нарушения, в первую очередь отмечается лексическая недостаточность. Поэтому планирование логопеда всегда включало ознакомление детей с миром вещей, явлений, их свойствами и качествами,

то есть лексические темы были направлены на совершенствование ориентировки ребенка в окружающем мире. Одним из главных путей пополнения словарного запаса ребенка является обогащение его опыта, расширение представлений о природе, обществе, взаимоотношениях людей. За одно-два мероприятия непосредственной образовательной деятельности логопеда это сделать невозможно, поэтому в логопедических группах традиционной формой работы считались и считаются «Тематические недели», в ходе которых происходят актуализация, обогащение, углубление и обобщение знаний детей по определенной теме. Любому ребенку-дошкольнику недостаточно, например, узнать новое слово и понять его смысл. Он должен «прожить» это слово, принять его и активно использовать в собственной речи. Для этого словесные методы должны сочетаться со зрительными, игровыми, практическими и использоваться во всех образовательных областях. Поэтому в федеральных государственных требованиях особое внимание уделяется комплексно-тематическому принципу.

Проводить логопедическую работу и осуществлять реализацию данного принципа без взаимодействия с воспитателем малоэффективно, так как комплексный подход к воспитанию и обучению детей с недоразвитием речи подразумевает наличие взаимосвязи в работе между логопедами и воспитателями. Необходимость данной взаимосвязи имеет научно-методическую основу, практическую значимость и отражается в основных нормативно-правовых документах, программах коррекционного воспитания и обучения детей с недоразвитием речи. Поэтому при планировании коррекционно-образовательного воздействия также необходимо ориентироваться на интеграцию образовательных областей, поскольку речь ребенка корректируется через все режимные моменты и непосредственно образовательную дея-

тельность, осуществляемую не только логопедом, но и воспитателем. Совместный отбор материала и одновременное его изложение, основанные на тематических блоках, представляют собой целостные направления работы.

Организация практической речевой деятельности детей по тематическим блокам с использованием здоровьесберегающих технологий оказывается наиболее эффективным приемом, поскольку понижает риск перегрузки детей. Перегрузка любого рода ведет к потере здоровья, а здоровье детей зависит от биологических факторов, социально-экономических условий, образа жизни семьи. Зачастую дети, имеющие речевые нарушения, соматически ослаблены, а некоторые имеют и хронические заболевания. Задача логопеда и воспитателей логопедических групп выбрать наиболее оптимальные методы коррекции, обучения и воспитания таких детей и предупредить аномальное развитие личности. Вследствие этого подбор элементов различных здоровьесберегающих технологий зависит не только от возрастных, но и от психофизиологических особенностей детей.

Использование любой технологии в образовательном процессе предполагает пополнение предметно-развивающей среды дошкольного учреждения. Поэтому в рамках федеральных государственных требований рассматривается и предметно-средовой принцип, главной составляющей которого является дидактический материал. Исходя из направленности дидактического материала, создаются игровые зоны в групповых комнатах для совместной и самостоятельной деятельности детей. В. Кудрявцев считает, что компонентами среды выступают не только обучающие материалы, игрушки, спортивный инвентарь, но и все то, что образует содержание деятельности ребенка. Кроме того, предметно-пространственное окружение, воздействуя на эмоции детей, побуждает их к деятельности. Например,

спортивное оборудование приобщает воспитанников к физической, оздоровительной деятельности, в процессе которой у них вырабатывается позиция по отношению к своему здоровью, двигательным умениям и навыкам. Необычные сказочные герои или персонажи, живущие в группе, побуждают детей в практической деятельности реализовывать задачи любой образовательной области.

Если реально смотреть на экономическую составляющую дошкольных образовательных учреждений российских сел и провинциальных городов, то можно с уверенностью сказать, что современный дидактический материал и оборудование чаще всего приобретаются за счет родителей и самих педагогов или создаются из подручных средств. Это плохо но, к счастью, на реализацию общеобразовательных программ детских садов это не влияет, поскольку там работают истинные энтузиасты своего дела. Авторы многих статей пишут, что современный педагог исполняет роль дизайнера, художника, декоратора, кукольника и тому подобное. И все это для того, чтобы предложить ребенку всевозможный материал для его активного участия в разных видах деятельности. Изобретательность и фантазия педагога позволяют изготовить нетрадиционное оборудование и сделать его многофункциональным. Главное, чтобы оборудование, дидактический материал и игровые зоны были созданы с учетом принципов личностно ориентированного подхода, активности, гибкого зонирования, эстетичности, доступности, т. е. при подборе материала и оформлении групповых комнат должны учитываться: возраст детей, их индивидуальные психофизические особенности, права на организацию разных видов самостоятельной деятельности, возможность смены игровых зон в групповом помещении. Все игры и игрушки подбираются для мотивирования каждого ребенка к самостоятельной и совместной взросло-детской

деятельности. Для детей с речевыми нарушениями они имеют особое значение, поскольку требуют дополнительной стимуляции речевой деятельности и речевого общения.

С учетом вышесказанного на базе муниципального казенного образовательного учреждения детского сада компенсирующего вида «Родничок» г. Бородино Красноярского края разработана и апробирована программа «Тематические недели с использованием здоровьесберегающих технологий «“СпортМен в Словограде”»».

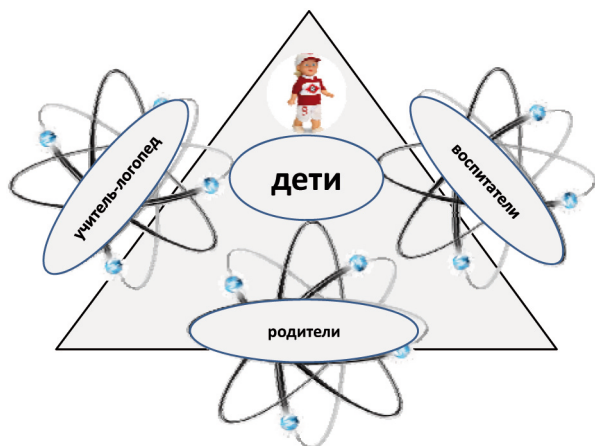
Цель программы – сохранение и укрепление здоровья дошкольников 3–6 лет, имеющих речевые нарушения, в процессе проведения тематической недели с использованием специально организованной игровой зоны «СпортМен в Словограде».

Задачи программы – развивать мотивацию к игровой, учебной и двигательной деятельности у дошкольников через игровую зону «СпортМен в Словограде»; формировать коммуникативные умения и социальные навыки детей с использованием игрового персонажа – СпортМена; развивать познавательную, творческую и эмоциональную активность детей в процессе проведения тематических недель; развивать речевую деятельность детей: развивать внимание к слову, восприятию информации у детей с фиксацией на их зрительные и слуховые анализаторы, развивать навыки речевой коммуникации детей с использованием двигательных игр и упражнений, активизировать и обогащать словарный запас в процессе организации детской жизнедеятельности, закреплять грамматические категории через игры средней и малой подвижности, развивать связную речь у воспитанников с помощью игрового персонажа; формировать самоконтроль детей за поведением и речью; развивать моторику и координацию движений дошкольников; развивать внимание, память, словесно-логическое мышление у детей; вос-



питывать активность и самостоятельность у дошкольников; внедрять разнообразные методы работы с использованием здоровьесберегающих технологий в практику семейного воспитания.

Участники программы – дети с нарушениями речи, родители, учитель-логопед, воспитатели логопедических групп (рис.).



*Рис. Модель взаимодействия участников программы «Тематические недели с использованием здоровьесберегающих технологий “СпортМен в Словограде”»*

Участие детей с речевыми нарушениями в модели взаимодействия (согласно возрастным и индивидуальным особенностям): изготавливают атрибуты для игровой зоны «СпортМен в Словограде», активно используют дидактический материал, спортивный инвентарь для игр малой и средней подвижности, закрепляют ранее полученные знания и умения, раскрывают свой творческий потенциал, снимают усталость и напряжение.

Участие родителей в модели взаимодействия: оказывают помощь в оформлении игровой зоны «СпортМен в Сло-

вограде», принимают участие в проведении групповых развлечений (в жизни группы), выполняют рекомендации учителя-логопеда и воспитателей по изученным темам, способствуют благоприятному эмоциональному настрою ребенка, создают условия для двигательной активности ребенка дома, закрепляют с ребенком полученные речевые навыки и умения, помогают ребенку в выполнении домашних заданий, оформляют фотовыставки.

Участие логопеда в модели взаимодействия: способствует организации развивающей речевой среды в группе, организует взаимодействие с воспитателями, детьми и родителями для проведения тематических недель, осуществляет подбор наиболее эффективных методов, приемов, средств, способствующих созданию интереса, мотивации к речевой деятельности у воспитанников, корректирует особенности моторного развития детей за счет специальных упражнений, реализует лично ориентированный подход в коррекции речевого нарушения, развивает у детей правильную, четкую, умеренно громкую, выразительную, связную речь, соответствующую возрасту с помощью как традиционных, так и здоровьесберегающих методов и приемов, проводит логопедическое обследование ребенка, анализирует результаты.

Участие воспитателей в модели взаимодействия: обогащают предметно-развивающую среду группы, взаимодействуют с детьми, родителями, учителем-логопедом для проведения тематических недель, создают основу для благоприятного развития компенсаторных возможностей ребенка, обеспечивают психическое и физическое здоровье воспитанников, учитывают индивидуально-типологические особенности детей с нарушениями речи, организуют возможность межличностного общения детей и наблюдают за проявлениями их речевой активности, расширяют и активи-

визируют речевой запас детей, проводит самоанализ результатов работы по организации и проведению тематической недели и непосредственное наблюдение за каждым ребенком, фиксируют, анализируют результаты.

Программа разработана в хронологической возрастной последовательности для детей от 3 до 6 лет включительно. Но реальные сроки реализации зависят от зачисления ребенка в детский сад компенсирующего вида и его выбывания в комбинированный детский сад или школу. Поэтому характерной особенностью программы является возможность начала ее беспрепятственной реализации в любой возрастной период.

В процессе ознакомления детей с окружающим миром понедельно определены темы бытового, природоведческого и обществоведческого характера. Материал усложняется по темам в соответствии с закономерностями развития психических процессов (внимания, памяти, мышления, речи) и возрастными возможностями детей, имеющих речевые нарушения.

Тематические недели для всех возрастных групп имеют одинаковую структуру: словарь, познавательный экскурс, художественная литература, игры (дидактические, сюжетно-ролевые (по теме, согласно возрасту детей), пальчиковые, игровые упражнения на координацию речи с движением), детский сад, семья и Я. В процессе работы осуществляется интеграция каждой рубрики с задачами образовательных областей и видами здоровьесберегающих педагогических технологий (оздоровительной, коррекционной, эстетической, коммуникативной, игровой, музыкальной направленности).

Программа реализуется в четыре этапа. На подготовительном этапе происходят ознакомление с программой, систематизация материала, подготовка «Карты развития де-

тей». На организационном этапе проводится встреча с родителями по теме «Организация развивающе-речевой среды для сохранения и укрепления здоровья детей в процессе проведения тематических недель в ДООУ и дома», оформление игровой зоны «СпортМен в Словограде», вводное непосредственное наблюдение за воспитанниками с фиксацией результатов в «Карте развития детей», игра-знакомство «Жизнь и правила Словограда». На коррекционно-развивающем этапе осуществляется отбор форм организации тематической недели с учетом здоровьесберегающих технологий через непосредственно-образовательную деятельность в различных видах детской активности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, художественной, чтения), прорабатывание темы недели в режимных моментах с использованием здоровьесберегающих методов и приемов, самостоятельная деятельность детей в игровой зоне «СпортМен в Словограде», взаимодействие с семьями детей по реализации программы «Тематические недели с использованием здоровьесберегающих технологий “СпортМен в Словограде”».

Этап оценки результатов освоения программы детьми представляет собой непосредственное наблюдение за воспитанниками с фиксацией итоговых результатов в «Карте развития детей», анализ эффективности программы «Тематические недели с использованием здоровьесберегающих технологий «СпортМен в Словограде», встреча с родителями «Итоги работы и пути дальнейшего взаимодействия по сохранению и укреплению здоровья детей в процессе проведения тематических недель в ДООУ и дома».

Как показывает опыт, эффект применения программы «Тематические недели с использованием здоровьесберегающих технологий «СпортМен в Словограде» зависит от профессиональной компетенции педагогов, умения использо-

вать здоровьесберегающие технологии, включать действенные методы в систему работы по тематическим неделям, создавая психофизиологический комфорт детям, предусматривающий ситуацию их успеха в разных видах деятельности за счет игровой зоны «СпортМен в Словограде»». При таком подходе в соответствии с целью и задачами программы результатом ее освоения считаются не только те знания, умения и навыки, которыми овладели дети, имеющие речевые нарушения, но и интегративные качества ребенка в физическом, социально-личностном, познавательном-речевом и художественно-эстетическом развитии:

– к 4 годам у ребенка сформирована потребность: в двигательной активности, в общении со сверстниками и окружающими взрослыми, в удовлетворении естественного любопытства, в эмоциональной отзывчивости к окружающему;

– к 5 годам у ребенка сформированы: основные физические качества (ловкость, быстрота, сила, гибкость, выносливость), положительная оценка собственных достижений в различных видах деятельности (познавательной, речевой, игровой, изобразительной и т. д.), художественное мышление с эмоциональной отзывчивостью и сенсорными способностями;

– к 6 годам у ребенка сформирован интерес: к физической культуре, подвижным играм, здоровому образу жизни, к практическому экспериментированию, установлены: устойчивые межличностные отношения со сверстниками и взрослыми, интерес к овладению различными видами познавательной-речевой и художественной деятельности;

– к 7 годам ребенок осознанно соблюдает правила здорового образа жизни, общественного поведения, обладает средствами построения познавательной-речевой деятельности (речевым планированием наблюдений, эксперименти-

рования, моделирования и т. д.) и более осознанным, активным эстетическим отношением к миру.

Подведение итогов реализации данной программы может осуществляться с помощью следующих форм: выставка продуктов детского творчества, фотовыставка, показ детских достижений (соревнование, спартакиада), игра, открытое мероприятие (КВН, викторина, гостиная), родительское собрание, круглый стол, праздник, развлечение.

### *Библиографический список*

1. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2005.
1. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000.
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта [Электронный ресурс]. URL: [www.ivalex.vistcom.ru/helth86.html](http://www.ivalex.vistcom.ru/helth86.html)
3. Истоки: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. 4-е изд. / под ред. Л.А. Парамоновой. М.: ТЦ Сфера, 2011.
4. Кочешкова Е.В. Здоровье малышей. Здоровьесбережение детей дошкольного возраста (из опыта работы МДОУ № 57) [Электронный ресурс]. URL: [www.orenipk.ru/kp/distant/ped/ped/zdzb.htm](http://www.orenipk.ru/kp/distant/ped/ped/zdzb.htm)
5. Основы логопедической работы с детьми / под ред. Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2002.
6. Попов Г.Н., Рогунова О.А. Комплексный подход при решении вопросов здоровьесбережения у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. URL: [www.ншдс51тольятти.росшкола.пф/e/2596026-chto-takoe-fgt](http://www.ншдс51тольятти.росшкола.пф/e/2596026-chto-takoe-fgt)
7. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи. М.: Просвещение, 2009.

# **К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИГРОВОГО ТРЕНИНГА**

*М.Р. Ниязова*

*Межличностные отношения, общение, дети с задержкой психического развития, игровой тренинг.*

Дается теоретическое обоснование использования игрового тренинга как эффективного средства развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

# **ON THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIP OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN CONDITIONS OF GAME TRAINING**

*M.R. Niyazova*

*Interpersonal relationship, communication, children with mental retardation, game training.*

The paper provides the theoretical justification for the use of game training as an effective tool for development of interpersonal relationship of preschool children with mental retardation.

В последние годы наметился рост числа детей, имеющих отклонения в психическом развитии и из-за этого испытывающих трудности в обучении. Поиск наиболее эффективных методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья является актуальной проблемой современной педагогики и психологии.

Межличностному общению принадлежит ведущая роль в развитии у ребенка познавательных и психических функций, которые изначально формируются в процессе общения со взрослыми и сверстниками, а затем становятся произволь-

ными. Ребенок с задержкой психического развития имеет ряд специфических черт, которые затрудняют его взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, и результаты этого неэффективного общения во многом определяют его дальнейшее психическое развитие. Проблема межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) крайне мало изучена. Кроме того, во многих исследованиях, посвященных вопросу задержки психического развития у детей, категория общения не ставилась как самостоятельная психологическая проблема, что позволяет считать исследование актуальным.

В дошкольном возрасте у ребенка с ЗПР общение строится в зависимости от специфических особенностей в развитии. Учитывая эти особенности, М. А. Панфилова и О.А. Карabanова предлагают использовать игровой тренинг как средство психического и личностного развития ребенка в комплексе – это оказывает корригирующее влияние при возникновении каких-либо трудностей в общении.

В работах зарубежных (М. Кляйн), отечественных психологов (А.Н. Леонтьев, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперин), психотерапевтов отражен опыт использования игрового тренинга в процессе детско-родительских взаимоотношений.

С помощью игротренинга, утверждает М.А. Панфилова, решаются задачи взаимопонимания детей и взрослых, развиваются навыки общения со взрослыми, корректируются типичные эмоциональные и личностные нарушения в дисгармонии отношений (страх, тревога, агрессия, неадекватная самооценка).

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР обуславливает своеобразие формирования их поведения и личностные особенности. Страдает сфера коммуникации. По уровню коммуникативной деятельности дети с задержкой психического развития отстают от нормально развивающихся детей.



У этой категории детей отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы, то есть страдает сфера социальных эмоций. Дети с ЗПР не готовы к «эмоционально теплым» отношениями со сверстниками, у них могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми. Кроме того, дети с ЗПР слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения.

При задержке психического развития затруднено социальное развитие ребенка, его личностное становление: формирование самосознания, самооценки, образа Я. В старшем дошкольном возрасте такой ребенок безынициативен, его эмоции недостаточно яркие, он не умеет выразить свое эмоциональное состояние, затрудняется в понимании состояний других людей. Ребенок не может регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил, не готов к волевой регуляции поведения.

В дефектологической науке доказана неразрывная связь и взаимозависимость органического дефекта ребенка с нарушением и его общения с окружающими и показана роль нормализации общения в коррекции общего психического развития детей с отклонениями (Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, В.И. Лубовский и др.).

В психологической науке установлено, что межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. С самого рождения ребенок живет среди людей и вступает с ними в различные отношения. Его коммуникативные связи активно формируются в дошкольном возрасте. Поэтому, на наш взгляд, очень важно в работе с детьми с ЗПР уже в раннем возрасте осуществлять профилактику коммуникативных нарушений. Это позволит оптимизировать процесс развития межличностных отношений у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Теоретическая и экспериментальная разработанность

психолого-педагогических вопросов, касающихся особенностей и закономерностей развития детей дошкольного возраста с ЗПР, позволяет педагогически верно организовать их игровую деятельность и устранить в ней специфические проявления. Составить достаточно полное представление об особенностях игровой деятельности детей данной категории крайне сложно. Одна из причин этого – недостаточная изученность ведущего вида деятельности, особенностей его формирования и функционирования, специфики протекания в его рамках, то есть в наиболее естественных условиях, всех психических процессов.

Обсуждение проблемы ранней диагностики и коррекции различных отклонений в психическом развитии детей с ЗПР должно основываться на отчетливом понимании механизмов игры как ведущего вида деятельности дошкольников и знании особенностей ее становления у детей данной категории. В психологии игра рассматривается как ведущая развивающая деятельность в дошкольном возрасте, в рамках которой возникают основные новообразования данного возраста.

Существенно, что из развития самой игры можно понять те психические особенности, которые появляются и формируются у ребенка с отклонением в развитии в период, когда данная деятельность выступает в качестве ведущей.

Специфическое значение сюжетно-ролевой игры для развития ребенка заключается в следующем. В первую очередь игра требует от дошкольника действий во внутреннем воображаемом плане. Таким образом, формируется план представлений, внешние действия замещения выступают в качестве исходной материальной формы при образовании действий внутреннего плана.

Главным моментом является то, что игра в ее развернутой форме требует от ребенка видения предметов в соответствии со взятой на себя ролью и с согласованием своей точ-

ки зрения с точкой зрения других играющих. На этой основе у ребенка развивается новая система операций, осуществляется переход от дооперационного мышления к конкретным операциям.

В игре у ребенка формируется ориентация в социальных отношениях. Он усваивает различные комбинации соподчинения социальных ролей. Особое значение придается игре как совместной деятельности, являющейся исходной точкой для развития качеств, обеспечивающих определенный уровень социализации.

Л.С. Выготский писал об игре как об основном условии развития ребенка, при котором он может проявить способности, открывающие уровень его ближайшего развития. Однако создать зону ближайшего развития может лишь полноценная игровая деятельность. В тех случаях, когда ведущая деятельность не сформирована, она не может способствовать становлению психических свойств и качеств ребенка, приобретению знаний, умений, навыков.

Дети с задержкой психического развития различной степени выраженности совершают игровые действия, адекватные тем предметам и игрушкам, которыми они оперируют. В их действиях с игровыми атрибутами отмечается верная ориентированность на свойства использованных объектов. Дети с ЗПР выполняют игровые действия со знакомыми игрушками и игровыми атрибутами предельно развернуто во внешнем плане. Представления об игровых действиях, характерных для того или иного игрового атрибута, еще недостаточно четкие, операции расположены неструктурированно, не выделяются наиболее существенные действия. В некоторых случаях могут отсутствовать важные операции, а акцент делается на вспомогательных. Из-за ограниченности представлений о моделируемой ситуации в играх этих детей используется значительно меньшее число игрушек и игровых

атрибутов. У них отмечаются единичные случаи использования полифункциональных игрушек в качестве предметов-заместителей.

Согласно Ж. Пиаже, игра является мостиком между конкретным опытом и абстрактным мышлением, так как именно символическая функция игры является особенно важной. В игре ребенок на сенсомоторном уровне демонстрирует с помощью конкретных предметов, которые являются символами чего-то другого, то, что он когда-либо прямым или косвенным опытом испытывал. Поэтому игровой тренинг – эффективный способ коррекции эмоциональных, коммуникативных, поведенческих нарушений у детей, в основу которого положена игра.

Игровой тренинг является относительно молодым направлением современной психотерапии, которое ориентируется преимущественно на работу с детьми. Д. Леви описал три техники игрового тренинга, которые имеют место в игровой комнате: освобождение от агрессивного поведения; освобождение от инфантильных форм получения удовольствия; освобождение чувств стандартизированной ситуации путем воссоздания в игре специфического стрессового опыта из жизни ребенка. Во всех этих техниках не существует однозначных формул. Методы работы педагога-психолога видоизменяются благодаря пониманию реакции ребенка на каждую конкретную ситуацию.

Нами было проведено исследование особенностей взаимоотношений детей с ЗПР со взрослыми и сверстниками, на базе МКДОУ «Детский сад № 195 комбинированного вида» г. Новосибирска. В результате диагностики было выявлено, что у детей с ЗПР значительно снижен уровень межличностных отношений. В настоящее время с учетом полученных данных проводится работа, направленная на коррекцию эмоциональных, коммуникативных и поведенческих нарушений, в основу которой положен игровой тренинг. Это

сравнительно молодое направление, оно активно внедряется в коррекционно-развивающую работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

### ***Библиографический список***

1. Панфилова М.А. Игротренинг общения: тесты и коррекционные игры. М.: Издательство «Гном и Д», 2002. 156 с.
2. Галигузова Л.Н. Ступени общения от года до шести лет. М.: 1996. 155 с.
3. Корниенко Н.А. Личность и индивидуальные различия. Типология личности и ее вариативность. Новосибирск, 1998. 67 с.

## **АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

***Т.С. Скрыль, О.М. Вербианова***

*Дети с общим недоразвитием речи, нарушения речевой деятельности, моторика, тестопластика.*

Описан опыт реализации программы работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР по оптимизации речевого развития. В основу программы положена альтернативная вспомогательная технология, облегчающая, систематизирующая и направляющая процесс усвоения детьми нового материала и коррекции речевого нарушения – тестопластика.

## **ALTERNATIVE TECHNOLOGIES OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH GENERAL ALALIA**

***T.S. Skryl, O.M. Verbianova***

*Children with general alalia, allolalia, motility, testoplasty.*

The article describes the experience of implementation of the program of work with senior preschool children with general alalia to optimize speech development. The program is based on the alternative assistive technology to facilitate, organize and guide the process of children's assimilation of new material and correction of allolalia – testoplasty.

Чистая, правильная речь – одно из важнейших условий нормального психического развития человека. При помощи речи ребенок легко входит в окружающий мир, может выразить свои желания, мысли, требования; через общение познает и присваивает человеческую культуру. К сожалению, все чаще современные дети имеют общее нарушение в развитии речи (ОНР), что резко ограничивает их общение со взрослыми и сверстниками и тем самым тормозит общее развитие. Достаточно часто отставания в развитии речи детерминированы различными заболеваниями. Воспитанники специализированного дошкольного учреждения, помимо туберкулезной интоксикации, имеют тяжелую речевую патологию. Несмотря на различную природу дефектов, у них имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности: наблюдается низкая речевая активность, речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, малопонятна. Наблюдения показывают, что неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на развитие у детей сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферы. Отмечаются недостаточная устойчивость внимания и ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Кроме того, у детей наблюдается отставание в развитии двигательной сферы: отмечается плохая координация, снижение скорости и ловкости общих движений, а также недостаточная координация пальцев, кистей рук, недоразвитие мелкой моторики. Развитие моторики тесно связано с развитием речи. Известный исследователь детской речи М.М. Кольцова говорит о том, что развитие функций руки и речи у людей идет параллельно. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется арти-

куляция слогов; все последующее совершенствование речевых реакций стоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев. Таким образом, подчеркивает М.М. Кольцова, есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи, такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть еще одна речевая зона мозга. Это положение легло в основу разработки альтернативной программы работы с детьми старшего дошкольного возраста в МДОУ г. Красноярска по оптимизации речевого развития. В основу программы была положена тестопластика. На наш взгляд, тестопластику можно рассматривать как альтернативную вспомогательную технологию, облегчающую, систематизирующую и направляющую процесс усвоения детьми нового материала и коррекции речевого нарушения.

Тестопластика имеет много положительных свойств. Соленое тесто – это замечательный и добрый материал, не дающий аллергических последствий. Оно доступно всем, дешево и легко в использовании. Самое главное, что это экологически чистый материал. При замешивании теста используется мука, вода и соль. Тесто можно сделать цветным, добавляя краски в воду при замешивании или раскрасить уже готовое высохшее изделие. Можно добавить в тесто натуральные ароматические масла. После обжига или сушки такие изделия затвердевают и могут долго храниться. Необычность использования теста вызывает интерес не только у детей, а и у воспитывающих взрослых, что не менее важно. Этот интерес стимулирует родителей, с одной стороны, к совместному сотрудничеству с педагогами и обеспечивает единство воспитательно-образовательной работы, с другой – дает основу для сотрудничества и общения с ребенком, чего так не хватает современным детям.

Для ребенка работа с тестом – это своего рода упражнения, оказывающие помощь в развитии тонких дифферен-

цированных движений, координации, тактильных ощущений, необходимых в работе с детьми, имеющими ОНР. Разнообразные приемы лепки разрабатывают кисть руки, кончики пальцев становятся более чувствительными, а используемые в качестве дополнений к лепным изделиям пуговицы, бусинки, бисер, семена различных растений и многое другое улучшают координацию и точность движений.

Необходимо добавить, что любая продуктивная деятельность выступает как специфическое образное средство познания действительности, поэтому имеет большое значение для умственного развития детей. Разнообразные приемы тестопластики стимулируют воображение и мышление ребенка, увеличивают и активизируют словарный запас. Задания и упражнения с применением тестопластики вызывают массу положительных эмоций у детей, и коррекционная работа проходит с высокой мотивацией. Тестопластика позволяет решать не только образовательно-развивающие (развитие мелкой моторики и зрительно-моторной координации, совершенствование устной речи, развитие внимания, памяти, мышления, воображения), но и воспитательные задачи (развитие нравственных и моральных качеств, произвольности внешней и внутренней деятельности, целеустремленности, самостоятельности и др. личностных качеств). Особую роль в становлении личности ослабленного ребенка, имеющего определенные дефициты развития, играет развитие уверенности, адекватной самооценки, которые выступают катализаторами активности ребенка. Конструирование объектов из теста (в соответствии с интересами, способностями ребенка) позволяет переживать успех и тем самым повышает самооценку соматически больного ребенка. Кроме того, объекты тестопластики могут длительно храниться, и ребенок имеет возможность отслеживать свои достижения и успехи в режиме мониторинга. Внутренняя деятельность по самооцениванию и рефлекс-



сия собственной деятельности обеспечат адекватность самооценки и развитие личностных качеств ребенка. Тестопластика имеет большое познавательное, воспитательное и коррекционное значение благодаря своей наглядности. Дети быстрее и полнее усваивают речевой материал, если в качестве наглядной опоры используются объемные предметы. Все предметы, с которыми действует ребенок и которые создаются им в результате продуктивной деятельности, выполняют роль наглядной опоры для речевых упражнений. Причем в данном случае наглядность представлена объемными предметами, а не иллюстративным материалом. Важно и то обстоятельство, что ребенок в продуктивной деятельности опирается одновременно на несколько анализаторов (зрение, слух, тактильное восприятие), что также оказывает положительное влияние на развитие речи. Вышеперечисленное позволило прийти к выводу о необходимости разработки программы занятий с использованием тестоластики для оптимизации речевого развития детей, имеющих туберкулезную интоксикацию.

Оригинально разработанная программа интегрированных занятий, в содержание которых вошли тестоластика, двигательная активность, изобразительная и речевая деятельность, обеспечила условия для реализации личностно ориентированной модели воспитания, позволила учитывать индивидуальные и личностные особенности, интересы и склонности каждого ребенка. Создание игровых ситуаций во время изготовления объектов из теста, а также включение изготовленных объектов в игру стимулируют детско-взрослое и детско-детское сотрудничество и взаимодействие. Игра создает условия для развития нравственных качеств и познавательной сферы ребенка. Речевое обозначение воображаемого объекта, планирование и комментирование собственных действий, описание изготовленных объектов, придумывание сказок и историй с участием объектов из теста, ролевое обы-

гравирование изготовленного персонажа, презентация объектов детьми – это далеко не полный перечень педагогических приемов, стимулирующих речевые высказывания детей. Кроме того, в программе предусмотрено активное взаимодействие с родителями, что обеспечило единство процесса воспитания и образования детей. Объединение усилий педагогов и родителей мы считаем крайне важным для детей с ослабленным здоровьем и дефицитами в развитии. Как правило, такие дети по причине нездоровья нерегулярно посещают дошкольное учреждение и имеют отставание в усвоении программы. Здесь, как никогда, необходима помощь со стороны родителей в обеспечении развития ребенка. Поэтому в программе отдельным блоком выделена работа с родителями, предусматривающая разные формы сотрудничества: обучающие занятия, консультации, передвижные ширмы. Для родителей были разработаны и распечатаны памятки, в которых представлены индивидуализированные упражнения и доступные задания с детьми. Более того, некоторые родители предлагали свои оригинальные объекты из теста, оригинальные приемы обработки и декорирования объектов. Такой подход дает дополнительный стимул для развития сотрудничества воспитателей и родителей, а также детей и родителей. Дети имели возможность обмениваться объектами, выполненными из теста, делать подарки сверстникам и взрослым в день рождения и по праздникам, передавать детям, которые временно не посещали детский сад по болезни. Это создавало условия для нравственного воспитания детей.

Изучение показателей развития ребенка позволяет сделать заключение, что реализация программы интегрированных занятий на основе тестопластики позволила существенно улучшить показатели детей по развитию моторики и речи. Проводимый мониторинг эффективности разработанной программы позволил выявить позитивные изменения в раз-

витии качеств, необходимых для успешного обучения ребёнка в школе. Опыт работы по тестопластике может быть использован в работе не только с соматически больными детьми, но и в обычных группах здоровья. Использование программы занятий с использованием тестопластики имеет кумулятивный эффект для развития деятельности ребенка, познавательной и личностной сферы.

### *Библиографический список*

1. Данкевич Е. Лепим из соленого теста. Санкт-Петербург: Кристалл, 2001.
2. Кольцова М.М. Ребёнок учится говорить. М.: Советская Россия, 1973.
3. Кухар М.А. Проблемы преемственности речевого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста // Реалии школьно-дошкольной образовательной практики: опыт, проблемы, перспективы: материалы II Межвузовской региональной научно-практической конференции. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2008. С. 78–82.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ, В УСЛОВИЯХ СТУДИИ ГОНЧАРНОГО ИСКУССТВА «КОТОФЕЙ»**

*С.С. Смирнова, Г.Н. Милостивая*

*Дети с тяжелыми нарушениями речевого развития, мелкая моторика рук, детско-родительская студия, психолого-педагогическое просвещение родителей.*

Дается теоретическое обоснование эффективности деятельности детско-родительской студии гончарного искусства как способа психолого-педагогического просвещения родителей, имеющих детей с тяжелыми нарушениями речевого развития. Обобщается опыт повышения качества детско-родительских работ и развития художественно-творческих способностей всех членов семьи.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGIGICAL SUPPORT FOR PARENTS OF CHILDREN WITH SEVERE ALLOLALIA IN «KOTOFEY» POTTERY STUDIO

*S.S. Smirnova, G.N. Milostivaya*

*Children with severe allolalia, fine motor skills of hands, child-parent studio, psychological and pedagogical education of parents.*

The paper provides the theoretical justification of the effectiveness of child-parent pottery studio's activity as a way of psychological and pedagogical education of parents who have children with severe allolalia. We generalize the experience of improvement of the quality of parent-child activities and development of artistic and creative abilities of all members of the family.

В соответствии с федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 от 23 ноября 2009 года) успешное обучение и воспитание детей с тяжелыми нарушениями речи в дошкольном возрасте являются предпосылкой их полноценной подготовки к усвоению школьных навыков. Но практика показывает, что дошкольники с речевыми нарушениями испытывают затруднения при овладении программными требованиями детского сада, в том числе образовательной области «Коммуникация», которая предусматривает: развитие свободного общения со взрослыми и детьми; развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи; связной речи – диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской деятельности; практическое овладение воспитанниками нормами речи. Следовательно, такие дети оказываются плохо подготовленными к школе. Кроме того, важный аспект ФГТ – активная работа с родительской общественностью, и мы отмечаем, что современные молодые родители ис-

пытывают значительные затруднения в процессе воспитания своих детей, особенно большие трудности испытывают молодые родители с детьми, имеющими тяжелые нарушения речевого развития. Мы решили помочь родителям и детям через организацию работы студии гончарного искусства «Котофей». Почему именно работа с глиной, пластилином, пластикой? Лепка приводит в гармоничные отношения тело и разум, поддерживает мозговые системы в превосходном состоянии. Простые движения рук помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и снимают умственную усталость. Они способны улучшить произношение многих звуков, а значит, развивать речь ребенка. Ребенок достигает хорошего развития мелкой моторики рук, которая не только оказывает благотворное влияние на развитие речи, но и готовит ребенка к письму. Кроме того, работа с пластичным материалом и элементами арт-терапии позволяет работать с большим диапазоном психологических проблем. Б.М. Теплов считал, что искусство очень широко и глубоко захватывает различные стороны психики человека, не только воображение и чувство, что представляется само собой разумеющимся, но и мысли, и волю. Отсюда его огромное значение в развитии сознания и самосознания, в воспитании нравственного чувства и формировании мировоззрения. Поэтому художественное воспитание является одним из могучих средств, содействующих всестороннему и гармоничному развитию личности.

Особенностью формирования личности в дошкольном возрасте психологи называют меняющиеся отношения между ребенком и взрослым. Ребенок начинает ощущать себя как индивид, который имеет свое мнение, свое имя, начинает ощущать себя как представитель мужского или женского рода. Ребенок стремится стать взрослым, добиться самостоятельных результатов, за которые получит благодарность, похвалу или другую оценку. Взрослый становится идеалом, к которому ре-

бенок стремится. Следовательно, поведение ребенка опосредствуется образом действий взрослого. Поэтому мы и организовали детско-родительскую студию.

Организуя работу студии, мы опирались на:

– учение Л. С. Выготского о роли социальных факторов в профилактике и коррекции нарушений развития;

– теоретико-методологические подходы к пониманию психофизиологической и социальной природы возникновения страхов у детей (В.А. Ананьев, П.К. Анохин, В.И. Гарбузов, К.Е. Изард, А.В. Запорожец, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, В.В. Ковалев, В.В. Лебединский, А.М. Прихожан, П.К. Симонов, Ч.Д. Спилбергер);

– клинические и психолого-педагогические принципы и подходы к изучению причин и симптомов речевых нарушений, особенностей психического развития детей с речевыми нарушениями, а также условий осуществления коррекционно-педагогической работы (Т.Н. Волковская, С.М. Валявко, Е.М. Мастюкова, К.Е. Панасенко, Г.Х. Юсупова, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, А.И. Захаров, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева);

– теоретико-методологические и методические подходы к использованию средств искусства в психокоррекционной работе с детьми с различными нарушениями развития (А.И. Копытин, И.Ю. Левченко, А.И. Захаров, Т.А. Добровольская, Е.А. Екжанова, О.А. Карабанова, Г.В. Кузнецова, Л.Д. Лебедева, И.И. Мамайчук, Е.А. Медведева, О.С. Никольская).

Целью работы студии является психолого-педагогическое просвещение родителей в вопросах воспитания детей, совершенствование речевых навыков детей в творческих и игровых ситуациях совместно с родителями, создание комфортной психоэмоциональной среды в семье.

Формы работы с детьми и родителями: организация за-

нятий совместно с родителями, экскурсии в музеи, мастерские, организация мастер-классов для родителей, рассматривание альбомов, открыток, иллюстраций, готовых изделий, просмотр обучающих видеофильмов, фильмов, дающих «творческую пищу», создание собственной экспозиции детских, детско-родительских работ, организация ярмарок, где дети и родители демонстрируют результаты своего творчества и продают свои изделия, презентация собственных работ. Кроме того, родители помогают заготавливать глину, собирать экспонаты для мини-музея «Хайта – от истоков до современности», где представлены образцы изделий Хайтинского фарфорового завода. С помощью родителей мы приобрели гончарный круг, который помогает детям ощутить себя «настоящими мастерами». Для того чтобы дети и родители более заинтересованно и ответственно подходили к процессу создания изделия, в детском саду устраиваются ярмарки (два раза в год), где им предоставляется возможность реализовать свои изделия. Стоит отметить, что подобные ярмарки пользуются популярностью, а изделия достаточно хорошо расходятся.

В процессе работы у детей и родителей появляются авторские узоры и авторский стиль, за что они получают патент. Один из последних интересных примеров узор «Незабудки», которым был оформлен сервиз, завоевал приз зрительских симпатий на февральской ярмарке. Для повышения качества работ и развития художественно-творческих способностей детей в детский сад приглашаются как начинающие художники, так и профессионалы.

#### *Библиографический список*

1. Кудрявцев В.В. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегии развития // Дошкольное воспитание. 1997. №12.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
3. Теплов Б.М. Способности и одаренность: хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1981.

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

*В. М. Чикинёва*

*Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), технологии раннего вмешательства, интегрированное воспитание, психолого-педагогическое сопровождение.*

**Обобщается десятилетний опыт интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья со здоровыми сверстниками и комплексного сопровождения их семей в условиях массового детского сада.**

## **SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN GENERAL DEVELOPMENTAL PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

*V.M. Chikineva*

*Children with disabilities, technologies for early intervention, integrated education, psychological and pedagogical support.*

**The article summarizes a decade experience of the integration of children with disabilities with healthy peers and a comprehensive support for their families in terms of a mass kindergarten.**

Большую группу в современной детской популяции составляют дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Как подчеркивает Л.И. Акатов, входящее в данное понятие слово «здоровье» определяет специфику внутренней и внешней активности ребенка в конкретных социальных условиях. У детей, имеющих те ли иные отклонения в развитии, в зависимости от состояния здоровья названные виды активности существенно ограничены. Поэтому ребенок испытывает затруднения в осуществлении жизненно важных функций, не только обеспечивающих удовлетво-



ние его базовых потребностей, но и определяющих его способность к общению и познанию. Современный опыт показывает, что в условиях раннего вмешательства развитие детей с ОВЗ приобретает стойкую положительную динамику. Из этого следует, что обучение таких детей нужно начинать уже в дошкольном возрасте.

Дошкольный возраст в жизни человека – это период формирования основы психофизического здоровья, становления личности. Опыт детства определяет его дальнейшую жизнь, поэтому государство выдвигает одну из приоритетных задач: обеспечение каждому ребенку (в том числе с ограниченными возможностями здоровья) гарантированного права на развитие, воспитание и образование с учетом его индивидуальных возможностей.

Демократические преобразования в обществе и эволюционное развитие системы специального образования способствуют появлению и внедрению в практику идей интегрированного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися детьми. Дети с ограниченными возможностями здоровья должны быть обеспечены медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в учреждениях общего образования по месту жительства, а при наличии соответствующих медицинских показаний – в специальных школах и школах-интернатах.

В сентябре 2003 года в ДООУ № 314 Ленинского района г. Красноярск была организована группа, реализующая интеграцию и объединение детей с ограниченными физическими возможностями (преимущественно ДЦП) и нормально развивающимися в условиях одной общеразвивающей группы. В связи с тем что дети с ОВЗ были разного возраста, администрация ДООУ приняла решение о комплектовании разновозрастной группы.

На основании письма Министерства образования Российской Федерации от 16 января 2002 года «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонением в развитии в дошкольных образовательных учреждениях» в ДООУ было разработано и утверждено управлением образования Ленинского района «Положение о разновозрастной группе», которую посещают дети разного возраста с нормой в развитии и дети с ограниченными физическими возможностями.

Первоначальная цель создания данной группы – интеграция детей с ОВЗ в коллектив нормально развивающихся детей, которая предполагает 12-часовое пребывание в ДООУ (полная интеграция).

На первом этапе интеграция обеспечивалась без особых осложнений. Дети получали образование в соответствии со своим уровнем развития через специально организованную и совместную деятельность с детьми более младшего возраста. В ходе нашей работы и наблюдений за развитием и поведением детей возникла необходимость искать подходы включения детей как в образовательную деятельность группы, так и в мероприятия ДООУ. На втором этапе, когда дети с ОВЗ достигли соответствующего своей возрастной норме уровня общего развития, они стали посещать занятия в других группах, т. е. в группах ровесников. Однако другие режимные моменты они по-прежнему проживали в разновозрастной группе. Третий этап – это внедрение в работу с детьми инклюзивного подхода (т. е. включающего). Эффективность реализации данного подхода по включению ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательного учреждения возможна при условии психолого-педагогического сопровождения.

С целью комплексного сопровождения детей в ДООУ создан ПМПк, который предполагает систему профессиональной деятельности «команды» специалистов: педагога-

психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, врача-педиатра, музыкального руководителя и инструктора по физическому воспитанию, воспитателей. Основной целью деятельности специалистов консилиума является создание условий ребенку для его социализации, оптимального в данной социально-педагогической среде личностного развития и обучения.

Принципиально важными моментами в сопровождении детей являются:

- участие основных действующих лиц учебно-воспитательного процесса в своей предметной деятельности;

- осуществление деятельности специалистов по сопровождению развития детей на основе комплексно-тематического планирования ДОО в рамках зон его актуального и ближайшего развития;

- учет принципов инклюзивного образования и норм сопровождения: принятие ребенка как достойного занять свою нишу в жизни, развитие его возможностей, наращивание сохранного потенциала психического развития;

- разработка индивидуального маршрута развития ребенка с определением доли участия каждого специалиста.

Командой педагогов ДОО разработана концептуальная модель медико-психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями физического развития, которая включает три блока.

Первый блок модели предполагает систему медицинского изучения ребенка: документации, индивидуальных карт развития, антропометрических измерений и обследования двигательных навыков ребенка, как в самостоятельной, так и в организованной деятельности, а также необходимую помощь ребенку с двигательными нарушениями. Психолого-педагогическое обследование включает в себя

выявление уровня развития знаний, умений, навыков (уровень интеллектуальных способностей), степени речевого развития, познавательной сферы. Вторым блоком модели является организация педагогического консилиума с участием всех специалистов ДООУ (воспитателя, педагога-психолога, учителя-дефектолога, врача-педиатра, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, медсестры по массажу, ЛФК). При необходимости на консилиум приглашаются другие специалисты. На консилиуме обсуждаются итоги обследования и разрабатываются пути дальнейшего развития ребенка. Третьим блоком модели является разработка и реализация общей стратегии развития детей, в которую входит совместное планирование работы по организации работы с семьей, разработка и реализация коррекционных программ, контроль над созданием условий для коррекции и развития детей.

Содержание образовательного процесса в детском саду адаптируется к возможностям каждого ребенка, а также соотносится с коррекционными программами (учитываются возраст, структура нарушения, уровень психофизического развития ребенка).

Осуществляя лично ориентированный подход к детям, воспитатель в группе создает условия с учетом возраста детей, зоны актуального и ближайшего развития, индивидуальных особенностей и потребностей (представляет игровые пособия дидактические игры, игрушки, спортивные тренажеры). Включение ребенка в совместную деятельность со сверстниками происходит в процессе организации непосредственно образовательной деятельности (продуктивной, познавательной, музыкальной) и в ходе режимных моментов (игровой, театрализованной деятельности). Каждый ребенок вкладывает свой труд в создание коллективных работ по изобразительности, макетов, в соответствии со сво-

ими возможностями участвует в инсценировках, концертах, праздниках, в выставках детского творчества, конкурсах на уровне ДООУ и района (турнир «Русские шашки», «Добрый людям на загляденье»).

При включении детей с ОВЗ в единое образовательное пространство совместной деятельности внимание педагогов акцентировано на сильных сторонах развития ребенка. Специалисты проводят индивидуальную работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, чтобы помочь им в выполнении заданий наряду с другими детьми группы. Педагог-психолог проводит наблюдение за поведением детей в режимных моментах, в непосредственно образовательной деятельности, учит детей управлять своим настроением, мимикой, поддерживать положительный эмоциональный тонус, бесконфликтное поведение, благоприятный климат в учреждении и дома.

Дефектолог на индивидуальных занятиях осуществляет развитие познавательной сферы детей с ОВЗ: зрительного, осязательного, слухового восприятия, восприятия пространственных отношений, темпо-ритмического чувства, внимания, памяти, мыслительных операций, воображения; речевой сферы: умения устанавливать ассоциативные связи между словами, понимания выразительных средств речи и умения использовать их в связном высказывании; моторной сферы: развития дифференцированной моторики рук, двигательных-пространственных автоматизмов, графомоторных умений.

Логопед работает над развитием и коррекцией у ребенка моторики (артикуляционной, лицевой, дыхательной, мелкой моторики рук), звукопроизношения, лексико-грамматического строя, связной речи, психических процессов: слухового, зрительного восприятия, внимания, памяти, мыслительных операций, воображения. При необходи-

мости осуществляет патронаж (ребенок с ОВЗ в послеоперационный период длительное время не мог посещать дошкольное учреждение, индивидуальные занятия проводились на дому).

Дефектолог и логопед в работе с детьми с ОВЗ используют элементы образовательной кинезиологии и технологии «Комплексное нейропсихологическое сопровождение развития ребенка», фундаментом которого является метод замещающего онтогенеза. Воспитатели развивают общую и мелкую моторику у ребенка, навыки продуктивной деятельности, психические процессы, учат его взаимодействовать со сверстниками, вступать в коммуникативный контакт с разными по возрасту, полу, другим индивидуальным особенностям партнерами, выполняют рекомендации специалистов.

Для достижения положительных результатов в работе с детьми в ДООУ осуществляется комплексное сопровождение не только ребенка, но и его семьи через организацию медико-психолого-педагогической помощи. Родители детей активно участвуют в деятельности консилиума ДООУ. Их информируют о результатах обследования, знакомят с индивидуальным маршрутом развития ребенка, рекомендуют методы и приемы развития детей.

Оказывая помощь семье, имеющей ребенка с проблемами в развитии, мы должны помнить о том, что есть и другие родители – родители здоровых детей, которые также могут испытывать сомнения, страхи, беспокойство по поводу совместного воспитания их детей с детьми, имеющими ОВЗ. На первых этапах существования данной группы некоторые родители здоровых детей настороженно относились к их проживанию с детьми, имеющими нарушения в физическом развитии. Однако позже они увидели преимущества посещения данной группы: их дети наряду с общим обра-

зованием при необходимости получают помощь специалистов, учатся общаться с разной категорией воспитанников, у них формируются такие нравственные качества, как милосердие, доброта, толерантность, они легко принимают новеньких, помогают им включиться в жизнь группы.

В результате сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей мы смогли добиться того, что:

1) интеграция детей (с диагнозом ДЦП) с раннего возраста позволила им быстрее адаптироваться в среде нормально развивающихся сверстников (на сегодняшний день 6 выпускников ДОО успешно обучаются в общеобразовательных школах и гимназиях района (2–4 классы); 1 ребенок на надомном обучении (из-за проблем с передвижением); 2 детей в классах КРО);

2) педагоги учреждения обучены и готовы к принятию детей разных категорий; умеют строить воспитательно-образовательный процесс на принципах гуманистической педагогики и дидактики; научились толерантности не только по отношению к детям, но и к взрослым;

3) в ДОО выстроена модель комплексного сопровождения семьи в целом, а не отдельного человека. Родители, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья, получают консультативную помощь в ДОО, вовлекаются в воспитательно-образовательный процесс работы с ребенком; повысился уровень родительской состоятельности и самооценки;

4) коллективом ДОО разработана и реализуется в данный момент модель комплексного сопровождения, которая предполагает систему профессиональной деятельности «команды» специалистов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка независимо от уровня его

особенностей и жизненного опыта в конкретной социальной среде;

5) разработана форма индивидуального образовательного маршрута и контрольно-измерительные материалы диагностики достижений детей с ОВЗ при переходе из ДОУ в общеобразовательную школу.

### *Библиографический список*

1. Афонькина Ю.А., Усатова И.И., Филатова О.В. Технология комплексного сопровождения детей. Волгоград: Учитель, 2012.
2. Зимен Н.В. Инклюзивный подход в дошкольном образовании: миф или реальность // Воспитание. Обучение. Развитие: материалы V Краевых психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой. Красноярск: КК ИПК, 2012.
3. Зимен Н.В. Опыт организации деятельности группы по интегрированному обучению и воспитанию в ДОУ // Инклюзивное образование младших школьников. Красноярск: Поликом, 2007.
4. Костина Н.А. Комплексное психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребенка в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование младших школьников. Красноярск: Поликом, 2007.
5. Семаго Н.Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов. М.: ТЦ Сфера, 2012.
6. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2010.
7. Шипицина Л.М. Актуальные аспекты интегрированного обучения детей с проблемами развития в России // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. СПб., 1996.



## РАЗДЕЛ 4.

# ЯЗЫКОВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГТ

---

## ЗНАЧЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ДЛЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*А.М. Гарифуллина*

*Дошкольный возраст, выразительное чтение, эмоциональная выразительность, выразительная речь, эмоциональное воздействие.*

Раскрывается влияние чтения на усвоение детьми содержания речи и ее эмоциональной окраски. Рассматривается роль выразительного чтения художественных произведений воспитателем в процессе нравственного становления дошкольников. Описываются примеры художественных произведений для выразительного чтения детям.

## VALUE OF EXPRESSIVE READING TO A CHILD OF PRESCHOOL AGE

*A.M. Garifullina*

*Preschool age, expressive reading, emotional expressiveness, expressive speech, emotional impact.*

The article is devoted to the issues of development of expressive reading and its value for children of preschool age. It reveals the impact of reading on children's absorption of speech content and its emotional coloring. The article also examines the role of an educator's expressive reading of art works in moral formation of preschoolers. It describes the examples of works of art for expressive reading to children.

Выразительное чтение имеет важное значение в жизни ребенка. Читать, придавая «окраску» художественному произведению, – значит выражать свое отношение к читаемому, оценивать его содержание со стороны эмоционального воздействия. Одна из закономерностей усвоения речи ребенком заключается в эмоциональной выразительности. Интонационную выразительность ребенок усваивает инстинктивно. В раннем возрасте ребенок, еще не понимая смысла обращенной к нему речи, оценивает общий характер голоса, его звучность, колоритность и реагирует на нее. Во время чтения дети чрезвычайно чувствительно относятся к последовательности изложения книжного текста, что говорит о значимости не только внешнего вида книги, но и ее содержания. Дети готовы много раз слушать один и тот же текст, исправляя мельчайшие неточности взрослого при чтении. О.М. Дьяченко, занимавшаяся изучением литературного творчества дошкольников, отмечала, что чтение книг характеризуется особым процессом проживания ребенком всех перипетий, которые случаются с их героями. Именно поэтому недостаточно только прочесть, необходимо прочесть ее с особенным чувством пусть даже и несколько раз. Необходимо развернуть этот процесс. Задайте детям как можно больше вопросов, раскрывающих не только внешний облик героев, но и смыслы их действий. В этом случае дети смогут раскрыть для себя мотивационную сторону произведения. Подробное обсуждение с детьми характера героев облегчает им разыгрывание сюжета сказки или истории, что, в свою очередь, является важным условием детского развития. В дошкольном возрасте имеются все предпосылки для успешного овладения звуковой стороной русского языка, что связывается с высокой пластичностью нервной системы и особой восприимчивостью к звуковой стороне языка. Уже в дошкольном возрасте ребенок способен выразить эмоциональное отношение к тому, о чем идет речь, и оказать на другого эмоциональное воздействие, сознательно пользуясь выразительными средствами.

Взрослому человеку вслух читать приходится очень редко, если только это не связано с профессиональной деятельностью (диктор, лектор, преподаватель, воспитатель). Последним, в свою очередь, приходится наиболее ответственно подходить к данному виду деятельности, им необходимо передать всю эмоциональную окраску произведения, от начала до конца. Значение имеет все – дикция, звучность, тембр, артикуляция, темп, выразительность. Ведь от того как прочитает произведение воспитатель, зависит, поймет ли его ребенок, извлечет ли он что-то новое или истолкует его в неверном контексте.

Е.И. Тихеева писала: «Плодотворно работать над речью детей может только воспитатель, владеющий собственной речью и неустанно заботящийся об ее усовершенствовании. Его речи должны быть присущи абсолютная грамотность, четкость, выразительность, точность и правильность словесных обозначений».

«Надо пойти с детьми к живому источнику мысли и слова, – считал Сухомлинский, – добиться того, чтобы представление о предмете, явлении окружающего мира вошло через слово не только в их сознание, но и в душу и сердце. Эмоционально-эстетическая окраска слова, его тончайшие оттенки – вот в чем животворный источник детского творчества».

Задача, стоящая перед воспитателями, – очень важная, если не сказать, что глобальная. Дети с легкостью «впитывают» новую информацию: будь то новые для них слова, выражения; необдуманно сказанное воспитателем слово может быть неправильно интерпретировано.

Есть замечательное стихотворение В. Маяковского «Тучкины штучки». Его редко используют в дошкольных образовательных учреждениях. Тем не менее проведя предварительную работу, например, объяснив значение таких слов, как «небосинем лоне», «любопытством объятая», «сжирав», можно прочитать это стихотворение старшим дошкольникам. Однако без правильной интонации они могут его не понять. Это один

из стихотворческих примеров, который можно использовать в данной работе. Примером может послужить сказка О. Уайльда «Мальчик-звезда». В ходе прочтения, расставляя все интонационные грани, можно проследить, как дети проявляют сочувствие к животным, когда с ними обращаются с особой жестокостью; жалеют нищенку, которая призналась, что она является матерью мальчика, и как мальчик ее прогнал. Из великого множества останется выбрать «правильную» книгу, позволяющую ребенку прочувствовать: ввергнет она его в бурный восторг или вызовет грусть во время сопереживания героям, позволит им принять сторону любимого персонажа и противодействовать, когда это станет необходимым. Выбор воспитателем правильного «цвета голоса» окажет помощь ребенку при ответах на свои «почему», «зачем», «как», он окажется в нужный момент путеводителем по читаемой литературе, а верно подобранная интонация при этом закрепит любой результат.

Для ознакомления младших дошкольников с выразительностью речи следует использовать художественную литературу, в которой писатели представляют героев как исключительно положительных, так и исключительно отрицательных, в интонационно-окрашенной форме описывая односложные сюжеты.

К старшему дошкольному возрасту у ребёнка накапливается довольно обширный жизненный опыт, помогающий ему осмыслить более сложные литературные факты. Дети уже способны понимать в книге такие события, каких не было в их собственном опыте. Усложняется и литературный герой. Хотя внимание ребёнка всё ещё главным образом привлекают действия и поступки. Он начинает проникать и в переживания, чувства, мысли. В связи с этим в старшем дошкольном возрасте становится доступным восприятию более сложный герой, чьё поведение иногда характеризуется противоречивыми поступками, нравственными переживаниями, сложными мотивами.

Правильно подобранные художественные произведения помогут в нравственном становлении, приобретении собственного стержня в выборе своего Я, духовно обогатят культуру, ребенок раз и навсегда запомнит простые истины.

Выразительность речи гарантирует говорящему быть понятым, способствует донесению смысла высказывания до слушателей. Старший дошкольник с выразительной речью чувствует себя более уверенно среди сверстников благодаря тому, что может выразить свои мысли, показать свою творческую индивидуальность.

Ребенок перенимает все «взрослые» привычки и манеру говорить, являясь сначала пассивным, а затем активным слушателем. Выбор собственного темпа, ритма речевой выразительности делает ребенка особенным и неповторимым. Он являет собой интересного собеседника и желанного участника различных видов деятельности, привлекая к себе внимание окружающих. Не упускайте шанс похвалить ребенка за малейшее проявление выразительности при рассказывании, поддержите его в стремлении отличаться от окружающих, стать индивидуальностью!

### *Библиографический список*

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М., 2000. 400 с.
2. Габдулхаков В. Ф. Культура и искусство речи. Казань, 1998. 225 с.
3. Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. Технологии развития связной речи дошкольников: методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений. М., 2004. 52 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1988. 272 с.
5. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М., 1981. 144 с.
6. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М., 2001. 256 с.
7. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., 1977. 239 с.

## СКАЗКА-МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Н.Л. Журова*

*Сказки-метафоры, воспитательное воздействие, психолого-педагогическая деятельность, сказкотерапия, психокоррекция.*

Рассматривается роль сказки как средства знакомства ребенка с окружающим миром. Раскрываются задачи психолого-педагогической деятельности, в решении которых возможно использование сказок. Особое внимание уделяется закономерностям, алгоритму работы над сказочным материалом как методом воспитательного воздействия на дошкольника. Описывается психокоррекционное значение сказок-метафор, приводится их классификация.

## FAIRYTALE-METAPHOR AS A MEANS OF FORMING SOCIAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

*N.L. Zhurova*

*Fairytales-metaphor, educational impact, psycho-pedagogical activity, fairy-tale metaphor, psychological correction.*

The article discusses the role of fairy tales as a means of introducing the child to the world. It discloses the tasks of psycho-pedagogical activity, the solution of which can be made using fairy tales. A particular attention is paid to the logic and algorithm of work on a fairy tale's material as a method of educational impact on a preschooler. It also describes the psycho-correctional importance of fairy tales-metaphors and gives their classification.

Современные дети живут в условиях, когда происходят значительные изменения как в обществе в целом, так и в ближайшем их окружении. Нам известно, насколько реже стали общаться родители со своим ребенком, что вызывает сложности в детско-родительских отношениях. За этим стоят страхи и тревоги, обидчивость и агрессивность, чувство подавленности и одиночества и многое другое. Не только

детям, но и взрослым не просто разобраться в своих чувствах. Для описания этих явлений педагоги и психологи используют термин «эмоциональные нарушения».

Каждому человеку свойственно обмениваться историями как о своей жизни, так и о жизни других. Такой обмен – естественная форма взаимодействия людей. Но, помимо реальных историй, существуют и сказочные. Если рассматривать сказку с различных позиций и на разных уровнях, то оказывается, что сказки содержат информацию о динамике жизненных процессов. «Сгустком человеческой мудрости, опыта, результатом работы сознания и подсознания» называют народные сказки.

В психологической литературе используется разнообразный материал, но сказка, как неизменный спутник детства, давно привлекала внимание психологов. Значимость сказки в формировании положительных черт характера и развитии психических процессов подчеркивали К.Д. Ушинский, А.П. Усова, Е.И. Тихеева, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин.

Разные научные школы по-разному представляют ее психологический смысл: для бихевиористов в сказке содержатся возможные формы поведения; для транзактного анализа – это ролевые взаимодействия, складывающиеся в сценарий; для аналитической психологии Юнга – это представление о разных началах в душе человека. Но все сходится в одном: сказка является необходимым средством в постижении ребенком мира, как внешнего, так и внутреннего.

Какие же задачи помогает решить сказка в психолого-педагогической деятельности?

Прежде всего, это установление контакта с ребенком, создание комфортной, соответствующей возрасту ребенка среды. Будучи эмоционально включенным в происходящее, ребенок с готовностью принимает задачи познаватель-

ного характера. В сказках поднимаются важные для детского мировосприятия проблемы. Слушая рассказы и сказки, дети невольно находят в них отголоски своей жизни. Идентифицируясь с героями сказки, сопереживая их приключениям, ребенок получает возможность отреагирования многих чувств: страха, радости, обиды и т. д. Это происходит при обычном слушании сказки. Терапевтический эффект достигается при проигрывании сказочных сюжетов. При соответствующем участии взрослого они приближаются к психодраме, т. к. ребенок не только переживает что-либо, но и выражает чувства в реальном взаимодействии. Поэтому игры-драматизации на сказочные сюжеты могут входить в программу психотерапевтической работы.

Сказки «разговаривают» с ребенком на близком ему, эмоционально насыщенном языке, без прямого наставления. Они не только позволяют почувствовать, что он не одинок в своих переживаниях, но и предлагают в образной форме аналогичные обучающие ситуации. Ребенок обнаруживает новые способы действия, осознает морально-этические нормы, таким образом расширяя свой поведенческий репертуар.

Способ общения через сказку ценен еще и тем, что в познании нового ребенок чувствует себя независимым. Ничто не навязывается ему насильно. И главное, все, что он узнает нового, воспринимается им как результат собственных усилий, что повышает его чувство собственной значимости.

Использование сказок как метода воспитательного воздействия определяет следующие закономерности работы со сказочным материалом:

- основной акцент делается на осознании причинно-следственных связей, т. е. понимании роли каждого персонажа в сюжете, взаимозависимости событий;
- многозначимость, т. е. понимание того, как одна и та же ситуация может иметь несколько значений и смыслов;



– связь с реальностью (каждая жизненная ситуация преподносит свой жизненный урок).

### **Примерный алгоритм в работе со сказкой**

1. Диагностика. Обозначить проблему, которая беспокоит ребенка, а также понять, как данная ситуация воспринимается с детской точки зрения.

2. Сформулировать основную идею сказочной истории. Какие мысли и решения можно предложить ребенку? Они не должны быть сложными.

3. Представление героев, у которых имеются схожие переживания (страхи, тревоги, конфликты). Это позволит ребенку идентифицировать себя с героем и вовлечет в действие, сделав его участником истории.

4. Полезно озвучить сильные стороны и положительные черты, которыми герой сказки похож на ребенка.

5. При подборе или составлении сказочной истории разработать сюжетную линию, включающую в себя следующие основные элементы: сказочный конфликт, совпадающий по характеру с проблемой; действующие лица, представляющие возможности и способности главного героя; метафорическое разрешение проблемы, где герой преодолевает все препятствия и побеждает; осознание себя в новом качестве в результате одержанных побед.

Часто дети избегают говорить о своих проблемах по разным причинам. Сказка помогает вступить в диалог. Ребенок станет более открытым и расскажет, что беспокоит героя сказки. Поэтому после ознакомления с содержанием сказки беседу с ребенком можно выстроить следующим образом:

– идея сказки. «О чем эта сказка?»;

– мотивация поступков героев сказки. «Почему герой нашей сказки поступил именно таким образом? Чего он хотел на самом деле?»;

– решение проблемы. «Какими способами герой решал свои проблемы? Что помогает лучше: такой или другой подход? Каковы возможные последствия такого поступка?»;

– направленность поведения героя: какую позицию он занимает по отношению к другим: позитивную или негативную? «Какие чувства вызывают у героя те или иные события и почему?».

Подобные вопросы побуждают ребенка искать различные выходы из сложившейся ситуации.

Работая со сказкой и задавая вопросы по содержанию, отмечая вместе с детьми ее главные особенности, мы можем спрогнозировать поведение ребенка в будущем и безопасно его скорректировать.

О.Н. Капшук заметила, что в сказкотерапии используется принцип, похожий на тот, что используется в медицине для выработки в организме иммунитета от инфекций. Определенный подбор приемов воздействия с помощью сказок и умение специалиста раскрепостить ребенка заставляют его переживать и проживать свои внутренние проблемы. Многократность проживания проблемы способствует тому, что отрицательная проблема начнет постепенно угасать. Организм получит положительную информацию, и ребенок освободится от гнетущего его дискомфорта. Обычно сказки-метафоры соответствуют тому или иному симптому и конкретной трудной ситуации. Но систематическое предъявление ребенку метафоры, даже не всегда соответствующей его реальной проблеме, приводит к формированию у него механизма самопомощи, т. е. стремления искать силы в себе и верить в успех.

В коррекционной программе используются самые разнообразные сказки от известных нам с детства до современных (авторские, народные, бытовые). В сказках можно найти полный перечень человеческих проблем и образные спо-

собы их решения. Все сказки – терапия человеческих проблем и ключ к их решению.

Психокоррекционные сказки-метафоры используются для коррекции тех черт характера детей, которые усложняют им жизнь. Психокоррекционные сказки-метафоры помогают преодолеть: эмоциональные и поведенческие затруднения; сложности во взаимоотношениях со сверстниками; повышенную тревожность и страхи; пониженную самооценку; двигательную расторможенность; различные зависимости; школьную дезадаптацию детей.

По словам автора книги «Сказки и сказкотерапия» Д. Соколова, «воспитание сказкой – одна из самых естественных форм воспитания».

*Таблица*

### **Примерная «классификация» сказок-метафор**

Название проблемы	Рекомендуемые сказки-метафоры
Хвастовство, зазнайство	«Хвастливая чашка», «Георгин и бабочка», «Сказка про сороку Дусю», «Приключения новогодней мишурки», «Люстра-зазнайка», «Хвастливый бант», «Цветик-семицветик»
Конфликтные ситуации	«Пузырь, соломинка и лапоть», «Мышь и воробей», «Как лисичка бычка обидела», «Два кота» (С. Маршак), «Сказка про зайца-забияку», «Ссора птиц», «Лиса и рак»
Страх темноты, тревожность	«Как карамелька боялась темноты», «Сказка про смелого Алешу», «Бум-бум-бум», «Сказка про маленькую рыбку»
Профилактика школьной дезадаптации	Сказки М. Панфиловой «Школа»
Жадность	«Сказка про щедрую Аню», «Жадный кармашек»
Упрямство	«Сказка про город Упрямск», «Птичка-невеличка»

Детское воровство	«Как Валя научилась делать подарки», «Сказка про лисенка»
Телевизионная, компьютерная зависимость	«Прилипчивый телевизор», «Федя и компьютер»
Застенчивость, неуверенность	«Как Андрюшка гостей встречал», «Широкое небо»

### *Библиографический список*

1. Алябьева Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста. М.: ТЦ «Сфера», 2003.
2. Бретт Д. Жила-была девочка, похожая на тебя. М.: Класс, 1996.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Тренинг по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2004.
4. Маниченко И. 50 исцеляющих сказок от 33 капризов. Челябинск: ООО Бэби Эксперт, 2008.
5. Нифонтова О.В. Учим детей разрешать конфликты. М.: ТЦ «Сфера», 2011.
6. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. М.: Генезис, 2003.

## **РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ**

*О.Н. Зайцева*

*Речевой этикет, средний дошкольный возраст, коммуникативные речевые умения, нормы общения, федеральные государственные требования.*

Рассматривается проблема развития речевого этикета детей среднего дошкольного возраста. Представлены результаты эмпирического исследования по изучению умений речевого этикета детей среднего дошкольного возраста. На основе полученных результатов приводится пример события, направленного на развитие умений речевого этикета, в соответствии с Федеральными государственными требованиями.

## DEVELOPMENT OF SPEECH ETIQUETTE OF CHILDREN OF SECONDARY PRESCHOOL AGE IN CONDITIONS OF INTRODUCTION OF FEDERAL GOVERNMENT REQUIREMENTS

*O.N. Zaitseva*

*Speech etiquette, secondary preschool age, verbal communication skills, communication standards, federal government requirements.*

The article is devoted to the problem of development of speech etiquette of children of secondary preschool age. It presents the results of an empirical study on the skills of speech etiquette of children of secondary preschool age. We present the example of an event aimed at the development of skills of speech etiquette on the basis of these results in accordance with federal requirements.

Современное общество, переживая быстрые и существенные изменения социально-экономических условий жизни, остро чувствует потребность в формировании культуры современного человека. Широкое понятие культуры непременно включает в себя культуру общения, культуру речевого поведения. Никто не может строить отношения с людьми, не соблюдая определенных правил и норм общения. Исследования ученых позволяют констатировать рост количества детей, испытывающих значительные трудности в общении со сверстниками и взрослыми людьми. Ребенок, который не умеет общаться со сверстниками и взрослыми, чувствует себя уязвленным, отвергнутым. Это может привести к резкому понижению самооценки, проявлению робости в контактах, к застенчивости, замкнутости или агрессивности, конфликтности.

Средний дошкольный возраст – оптимальный период наиболее активного усвоения детьми коммуникативных речевых умений. Именно в этот период закладывается фундамент моральных принципов, нравственной культуры, развивается эмоционально-волевая сфера личности, формирует-

ся продуктивный опыт повседневной коммуникации. К сожалению, в настоящее время наблюдается «дефицит» уважительного отношения к собеседнику или просто постороннему человеку. Считается необязательно здороваться с соседом, можно не благодарить за оказанную услугу, разрешается перебивать собеседника.

С целью изучения развития умений речевого этикета у детей среднего дошкольного возраста нами было проведено обследование по методике Н.Ю. Кузьменковой «Диагностика развития речевого этикета детей среднего дошкольного возраста». Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ № 269 и МДОУ №1. Были обследованы 40 детей. Диагностика включала три задания. При этом подбор экспериментальных заданий осуществлялся с учетом:

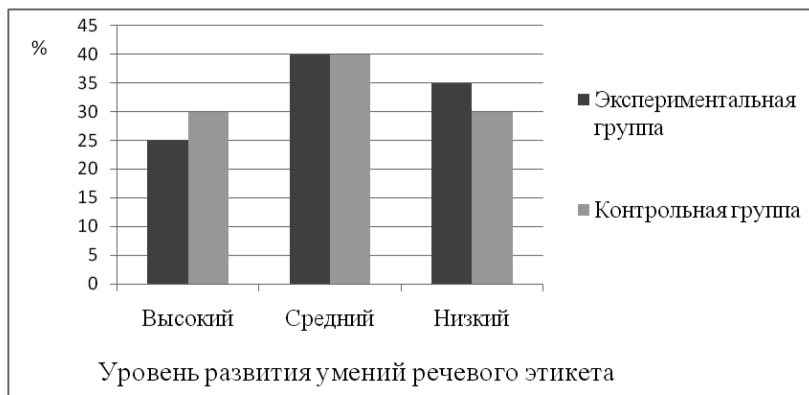
- соответствия речевым возможностям детей, их возрастным особенностям;
- различного характера выполнения (репродуктивно-познавательного, продуктивно-творческого);
- наличия коммуникативной задачи для испытуемого, а также воображаемого партнера по общению, что позволяло имитировать процесс естественной коммуникации.

Чтобы активизировать у ребенка употребление синонимических выражений или развертывание этикетной формулы, в ходе беседы использовались различные виды помощи со стороны экспериментатора:

- а) повторение формулировки, уточнение ситуации общения и задачи говорящего;
- б) поощрение правильного ответа, побуждение ребенка к дальнейшим ответам репликами «молодец», «правильно», «а как еще можно сказать (попрощаться, извиниться и т. д.)?»;
- в) актуализация жизненного опыта детей: «Скажи, как ты прощаешься с воспитателем?».

Данные, отраженные на гистограмме (рис.), свидетельствуют о том, что на констатирующем этапе исследования

большинство детей и в экспериментальной, и в контрольной группах имеют средние показатели развития умений речевого этикета (по 40 %). У таких детей недостаточно сформированы представления о сути и значении речевого этикета; значительный объем этикетных средств находится в пассивном словаре, недостаточно сформированы навыки их активного употребления. Низкие показатели у 35 % детей в экспериментальной группе и у 30 % – в контрольной группе: у детей отмечаются либо неадекватность, либо отсутствие представлений о речевом этикете, бедность этикетного словаря, неумение ориентироваться в ситуации общения. Высокий уровень характерен для небольшого числа дошкольников: 25 % в экспериментальной группе и 30 % – в контрольной. У таких детей сформированы общие представления о вежливости, о значении речевого этикета для возникновения доброжелательных взаимоотношений, возникновения положительных эмоций; дети владеют большим объемом этикетной лексики, удачно используют языковую синонимию и подбирают этикетную формулу. Следовательно, развитие умений речевого этикета в обеих группах почти одинаковое – недостаточно высокое.



*Рис. Уровни развития этикетных умений у детей среднего дошкольного возраста*

Результаты среза выявили необходимость разработки и внедрения специальных мероприятий для детей среднего дошкольного возраста. При этом мы учитывали федеральные государственные требования к дошкольному образованию, в соответствии с которыми такие мероприятия должны отвечать:

1) принципу развивающего образования, целью которого является всестороннее развитие ребенка;

2) принципу необходимости и достаточности (чтобы решать поставленные цели и задачи только на необходимом и достаточном материале, максимально приближаться к разумному «минимуму»);

3) принципу интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей;

4) комплексно-тематическому принципу построения мероприятий, предполагающих не набор отдельных игровых приемов, а работу по усвоению детьми образовательного материала в процессе подготовки и проведения значимых и интересных для дошкольников событий. Обучение детей по «событийному» принципу. Такими событиями станут, например, российские праздники (Новый год, День семьи и др.), международные праздники (День доброты, День Земли и др.);

5) принципу совместной деятельности взрослого и детей; самостоятельной деятельности детей в ходе решения программных образовательных задач. Изменяется способ организации видов детской деятельности: осуществляется не руководство взрослого, а совместная (партнерская) деятельность взрослого и ребенка.

Введение федеральных государственных требований связано с тем, что настала необходимость стандартизации



содержания дошкольного образования для того, чтобы обеспечить каждому ребенку равные стартовые возможности для успешного обучения в школе. Необходимо отметить, что наиболее значимое отличие дошкольного образования от общего образования заключается в том, что в детском саду отсутствует жесткая предметность. Меняется цель образовательной работы – вместо набора Знаний, Умений и Навыков предлагается формировать новые качества ребенка (физические, личностные, интеллектуальные).

Приведем пример события, направленного на развитие умений речевого этикета в соответствии с федеральными государственными требованиями.

**Тема «Зачем быть вежливым?»**

**Цель:** раскрыть детям значение некоторых формул этикета, сформировать у них представление о доброжелательном общении с окружающими и потребность в нем.

**Образовательные области:** физическая культура, коммуникация, социализация, чтение художественной литературы, музыка.

**Место проведения:** музыкальный зал.

**Предварительная работа:**

– чтение сказки А. С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке»;

– рассматривание иллюстраций к сказке;

– объяснение незнакомых слов (старче, невод, корыто);

– рассматривание рыбок в аквариуме.

**Оборудование:** декорация (вид лагуны и моря), невод, аудиозапись (звуки моря).

**Костюмы:** помощники в русских цветных рубашках (мальчики) или в русских народных сарафанах (девочки); старик с бородой и с усами, в длинной рубахе с нашитыми заплатами, подпоясан веревкой, на голове шапка-колпак,

на ногах лапти; рыбка в блестящем золотистом платье; бабка в русском народном сарафане, на голове платок, на ногах лапти; чтец в современной одежде.

### **Сценарий мероприятия**

#### **I. Организационный момент**

Воспитатель: Здравствуйте, ребята! Скажите, пожалуйста, какое сегодня число. Какой день недели? А вчера? А завтра? (ответы детей). Спасибо!

#### **II. Основная часть**

Инсценировка сказки А. С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке»

Воспитатель: Жил старик со своею старухой

У самого синего моря;

Они жили в ветхой землянке

Ровно тридцать лет и три года.

Старик ловил неводом рыбу,

Старуха пряла свою пряжу.

Раз он в море закинул невод, —

Пришел невод с одною тинной.

Он в другой раз закинул невод,

Пришел невод с травой морскою.

В третий раз закинул он невод, —

Пришел невод с одною рыбкой... .

Вы вспомнили эту сказку? Как она называется?

Дети: «Сказка о рыбаке и рыбке».

Воспитатель: Правильно. А кто написал эту сказку?

Дети: Александр Сергеевич Пушкин.

Воспитатель: Правильно. Ребята, сегодня нас ждет путешествие в сказку, мы устроим настоящий театр.

*Дети инсценируют сказку. Воспитатель помогает детям в инсценировке и непосредственно участвует в драматизации, взяв на себя роль автора, имитирует движения героев сказки. Далее идет обсуждение.*

Воспитатель: Ребята, какого человека можно назвать вежливым?

Дети: Человека, который обращается к собеседнику по имени, здоровается при встрече, благодарит за услугу.

Воспитатель: Кто из героев, на ваш взгляд, соблюдал нормы речевого этикета в разных ситуациях общения (приветствия, сопереживания, просьбы)?

Дети: Рыбка, старик.

Воспитатель: Правильно. Воспитанные люди не допускают проявления грубости и оскорблений человеческого достоинства – это одно из правил речевого этикета. Ребята, как только по обращениям можно догадаться о взаимоотношениях героев сказки, их культуре и воспитанности?

Дети: Дед воспитан, он приветствует рыбку поклоном, подбирает культурные слова («Смилуйся, государыня рыбка»), о старухе этого сказать нельзя, в своей речи она использует оскорбления («Дурачина ты, простофиля!»).

### **Физкультминутка «Бабочка»**

Спал цветок и вдруг проснулся – *(руки сложены вместе под щекой, затем опущены)*

Больше спать не захотел. *(дети мотают головой)*

Шевельнулся, потянулся, *(дети машут «крыльями»)*

Взвился вверх и улетел. *(дети подпрыгивают)*

Солнце утром лишь проснется,

Бабочка кружит и вьется. *(дети кружатся)*

III. Заключительная часть

Игра «Кто больше?»

Воспитатель называет формулу речевого этикета, а дети должны по очереди называть вежливые слова:

– извинение («прости», «извини», «виноват»);

– благодарность («спасибо», «большое спасибо», «благодарю»);

– прощание («до свидания», «до завтра», «пока»);

- приветствие («здравствуйте», «добрый день», «добрый вечер», «доброе утро», «привет»);
- просьба («пожалуйста», «будьте так любезны»).

#### **IV. Итоги мероприятия**

Воспитатель: Сегодня мы с вами устроили незабываемое путешествие в сказку и узнали, почему нам так необходимы вежливые слова.

##### **Беседа воспитателя с детьми**

– Что вам запомнилось сегодня больше всего?

– Что нового узнали? (*Ответы детей*)

*Далее дети и воспитатель встают в круг.*

Воспитатель: А теперь все улыбнемся,

Крепко за руки возьмемся.

И какие же слова

Говорим мы уходя?

Дети: До свидания!

Как показало изучение литературы, проблема развития умений речевого этикета относится к числу наиболее значимых и недостаточно разработанных в теории и практике педагогической и лингвистической науки. В частности, в практике обучения отсутствует методика целенаправленной работы по развитию умений речевого этикета с учетом федеральных государственных требований к организации воспитательно-образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях. Отказ от учебной модели в детском саду, т. е. от занятий, требует обращения воспитателей и педагогов к новым формам работы с детьми, которые бы позволяли обучать дошкольников так, чтобы они об этом даже не догадывались. Пример такой формы предлагается в данной статье. Мы попытались представить мероприятие, в котором делается акцент на совместную деятельность воспитателя и детей, на игровые формы образования дошкольников, на отсутствие жесткой регламентации

детской деятельности, на учет полоролевых особенностей детей при организации педагогического процесса в детском саду. Таким образом, федеральные государственные требования к дошкольному образованию направлены на создание оптимальных условий для всестороннего гармоничного развития детей среднего дошкольного возраста, в том числе для развития умений речевого этикета в современных условиях.

### *Библиографический список*

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада. М.: Мозаика-Синтез, 2009. 272 с.
2. Генинг М.Г., Герман Н.А. Воспитание у дошкольников правильной речи. Чебоксары, 2007. 378 с.
3. Петроченко Т.В. Языковая среда как фактор развития речи детей в дошкольном образовательном учреждении // Современное образование обществу XXI века: материалы II Всероссийской распределенной научно-практической конференции с международным участием: в 2 т. Красноярск, 2010. Т. 1. С. 36–42.

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»**

*М.А. Кухар*

*Дошкольное образование, образовательная область, чтение художественной литературы, интеграция, личностно ориентированное взаимодействие.*

Рассматриваются возможности интеграции образовательной области «Чтение художественной литературы» с другими образовательными областями и раскрывается ее сущность. Рассматривается необходимость личностно ориентированного взаимодействия педагога с детьми в процессе подготовки их как будущих читателей.

## TEACHER»S ACTIVITY IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AIMED AT IMPLEMENTATION OF «READING FICTION» EDUCATIONAL FIELD

*M.A. Kukhar*

*Preschool education, educational field, reading fiction, integration, student-centered interaction.*

The article discusses the possibility of integration of «Reading Fiction» educational field with other educational fields and reveals its essence. It analyzes the need for a student-centered teacher interaction with children in the process of preparing them as future readers.

В настоящее время в контексте модернизации российского образования возникла проблема переосмысления методов работы с детьми в дошкольных образовательных учреждениях.

Современная система образования ориентирована на индивидуально-личностное развитие, на диалог человека с культурой. Выделение в структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования в числе других образовательных областей области «Чтение художественной литературы» (в качестве полноценной, самостоятельной) позволяет по-новому посмотреть на организацию работы по ознакомлению детей с художественными произведениями в учреждениях дошкольного образования.

Содержание образовательной области «Чтение художественной литературы» направлено на достижение цели формирования интереса и потребности в чтении книг через решение следующих задач: формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений; развитие литературной речи; приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса (Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной програм-

мы дошкольного образования, 2009). Такие специфические задачи должны решаться интегрированно в процессе освоения всех образовательных областей в единстве с общими задачами психолого-педагогической работы по формированию физических, интеллектуальных и личностных качеств детей.

Перед педагогами дошкольного учреждения стоит достаточно сложная задача. Несомненно, любое художественное произведение тесным образом связано с реальной действительностью, оно представляет читателю эту действительность, моделируя ее тем или иным образом. «Искусство дает мне возможность вместо одной пережить несколько жизней и этим обогатить опыт моей действительной жизни, изнутри приобщаться к иной жизни ради нее самой, ради ее жизненной значимости».

Понимание литературного произведения позволяет рассматривать его связующим звеном между всеми компонентами той реальности, в которой живут дети. Следовательно, образовательная область «Чтение художественной литературы» может легко вступать во взаимодействие с другими образовательными областями, реализуемыми в настоящее время в дошкольных учреждениях, решать всевозможные задачи образования детей и их социализации. Тематически произведение художественной литературы может связать ряд таких образовательных областей, как «Чтение художественной литературы», «Познание», «Социализация», «Коммуникация».

Одной из задач образовательной области «Познание» является формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей – смысловая наполненность любого художественного произведения помогает детям усваивать всевозможные знания об окружающем мире, об особенностях жизни различных народов, узнавать исторические факты, т. е. помогает раскрыть перед ребенком те или иные аспекты действительности.

В процессе знакомства с художественным текстом у де-

тей происходит развитие всех компонентов устной речи: обогащается словарь, совершенствуются грамматический строй и звуковая сторона речи, развивается связная речь, что является целью образовательной области «Коммуникация».

В большинстве своем произведения художественной литературы отвечают и задачам области «Социализация», поскольку в процессе чтения ребенок приобщается к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Кроме того, работа над осмыслением произведения позволяет интегрировать данную область также с областями «Художественное творчество» (развитие продуктивной деятельности детей: рисование героев, эпизодов, лепка и пр., приобщение к изобразительному искусству: рассматривание иллюстраций, работа с ними) и «Музыка», поскольку известным фактом является то, что взаимодействие искусств способствует более глубокому их восприятию и осознанию. Художественная литература, изобразительное творчество и музыка, соприкасаясь, развивают чувства ребенка, его эмоции.

В зависимости от тематики произведения работу над ним можно связать с областями «Труд», «Здоровье», «Безопасность». Однако при таком подходе к организации чтения литературных произведений существует опасность утраты художественного смысла произведения.

Несомненно, чтение художественной литературы способствует развитию речи ребенка: ее выразительности, образности, лексическому богатству. Однако это не должно быть ведущей задачей в ходе реализации образовательной области «Чтение художественной литературы». Интегрируя указанную область с другими образовательными областями, мы должны в первую очередь думать о развитии в ребенке читателя.

Процесс образования ребенка дошкольного возраста должен быть ориентирован на его индивидуально-личностное развитие. Образовательная модель дошкольного учрежде-



ния должна предполагать такую организацию педагогического процесса, которая могла бы не только обеспечить результативность освоения образовательной программы, но и содействовать раскрытию индивидуального мира ребенка, развитию его способностей к диалогу с окружающими людьми и культурой.

Личностно ориентированное взаимодействие педагога с детьми в процессе подготовки их как читателей предполагает несколько направлений работы: создание в дошкольном учреждении и семье среды, способствующей развитию у детей интереса к чтению при участии не только педагогов и родителей, но и детей; организация совместного увлекательного общения воспитателя с детьми по поводу прочитанного произведения; содействие в организации такого общения между дошкольниками; развитие активного использования накопленного литературного опыта детей в разных видах деятельности; повышение компетентности родителей в сфере литературного образования детей.

Последнее является невероятно значимым, поскольку взаимодействие со взрослыми выступает мощным фактором развития ребенка в дошкольном детстве. Чтение в семейной среде играет особую роль. Совместное прочтение книги, общение по поводу прочитанного сближают членов семьи, объединяют их духовно. Между тем на современном этапе развития общества в большинстве семей книга перестает быть темой для разговора, исчезают домашние библиотеки. Такое положение крайне негативно сказывается на духовном климате семьи и не способствует формированию ребенка-читателя. Нечитающие родители воспитывают нечитающих детей. Следовательно, на сегодняшний день возрождение, дальнейшее развитие и выведение на новый уровень традиций семейного чтения как культурной нормы развития ребенка являются важнейшими задачами социума в целом и педагога в частности.

Таким образом, приобщая ребенка к чтению художественной литературы, педагог способствует его литературному развитию, управляет процессом качественных изменений в интерпретации художественных текстов и способности к отражению литературного опыта в разных видах художественной деятельности. В результате работы по приобщению детей дошкольного возраста к чтению происходит *последовательное* развитие способностей: сосредоточиваться на слушании, воспринимать текст как целостное явление, эмоционально отзываться на прослушанное произведение, устанавливать связи между внешними фактами и содержанием произведения, анализировать текст и давать оценку персонажам (определять к ним свое отношение), отражать литературный опыт в разных видах деятельности, отражать литературный опыт в самостоятельной творческой деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что художественное произведение обладает большой силой эмоционального воздействия и является важнейшим средством формирования у детей ценностных ориентаций и эмоциональной культуры уже потому, что в силу особенностей эстетического восприятия ребенка, он способен поставить себя на место героя произведения, действовать и сопереживать ему. Поэтому методы, которые использует педагог, должны быть направлены на раскрытие художественной сути произведения. Вызывают интерес методы работы с художественной литературой, предложенные Л. А. Таллер еще в конце восьмидесятых годов прошлого столетия, но не утратившие своей актуальности и в настоящее время. Использование этих методов в их совокупности позволит, с одной стороны, использовать различные виды детской деятельности, с другой – направить внимание ребенка на глубинный смысл произведений, помочь ему проникнуть в текст, пережить с героями события.

Это в первую очередь методы, помогающие ребенку вос-

принять авторские средства раскрытия идеи и образов произведения, благодаря которым начинают работать механизмы личностного развития. В ходе работы с детьми целесообразно использовать такие задания, как диалог с литературным героем, рассказ от лица героя, ответ на проблемный вопрос от имени разных героев, написание письма герою.

Следующая группа методов – методы организации повторного переживания детьми впечатлений от чтения (драматизации и художественная деятельность). Пережить повторное впечатление от чтения художественного произведения ребенку поможет такой прием, как рисование фрагментов или героев текста. Рисуя, ребенок продолжает оставаться во власти художественного произведения. И третья группа методов – методы, помогающие организовать и систематизировать опыт детей. Это могут быть экскурсии и наблюдения. Подобные методы могут быть использованы как до, так и после чтения литературного произведения.

Не следует забывать и об использовании в работе иллюстраций к художественному тексту, поскольку роль наглядности в понимании детьми литературного произведения чрезвычайно велика. Иллюстрация при правильной организации работы с ней помогает ребенку и воспринять авторские средства раскрытия идеи и образов произведения, и пережить повторное впечатление от его прочтения, и систематизировать опыт.

Важным моментом в работе по литературному образованию ребенка-дошкольника является осознание того факта, что он, испытывая интерес к произведению, начинает проживать его через различные формы его воплощения – разыгрывание, выполнение каких-либо действий.

Таким образом, целенаправленная работа педагога по реализации образовательной области «Чтение художественной литературы» будет способствовать формированию целостной картины мира, в том числе первичных ценностных пред-

ставлений у детей, развитию их литературной речи, приобщению их к словесному искусству, в том числе развитию художественного восприятия и эстетического вкуса.

### *Библиографический список*

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423с.
2. Кухар М.А. Проблемы литературного образования современного дошкольника // Проблемы дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России: от исследования к технологиям сопровождения: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 22–24 апреля 2009 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. С. 322–328.
3. Петроченко Т.В. Научная концепция Л.П. Федоренко как теоретическая основа речевого развития детей // Реалии школьно-дошкольной образовательной практики: опыт, проблемы, реалии. Красноярск, 2009. С. 74–78
4. Таллер Л. А. Здравствуй, книга! Минск: Нар. асвета, 1987. 111 с.

## **МУЗЕЙНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

*Е.Ю. Люфт*

*Дети дошкольного возраста, развитие связной речи, музейно-образовательная деятельность, фонетико-фонематические нарушения речи, метод проектов.*

Раскрывается важность речевого развития для будущей жизни ребенка. Особое внимание уделяется группе детей с фонетико-фонематическими нарушениями речи. Музейно-образовательная деятельность рассматривается как одно из возможных средств качественного формирования связной речи детей с ФФНР. Описывается опыт реализации проекта по внедрению музейно-образовательной деятельности в детском саду.

# MUSEUM AND EDUCATIONAL ACTIVITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AS A MEANS OF COHERENT SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH PHONETIC AND PHONEMIC SPEECH DISORDERS

*E. Yu. Lyuft*

*Preschool children, development of coherent speech, museum and educational activities, phonetic and phonemic speech disorders, project method.*

The paper reveals the importance of speech development for future life of the child. A particular attention is paid to the group of children with phonetic-phonemic speech disorders. Museum and educational activities are seen as a possible means of high-quality formation of coherent speech in children with phonetic and phonemic speech disorders. The experience of implementation of a project to promote museum and educational activities in a kindergarten is described.

Большинство педагогических исследований посвящено проблемам развития связной речи детей старшего дошкольного возраста. Пятый год жизни – период высокой речевой активности детей, интенсивного развития всех сторон речи. В этом возрасте происходит переход от ситуативной речи к контекстной. Одним из базовых компонентов в обучении и воспитании детей является развитие связной речи.

В настоящее время установлены общие тенденции речевого развития дошкольников, обоснована идея развития связной речи, вскрыты проблемы речевого общения, определены возможные пути формирования языковой компетенции дошкольников, представлен анализ монологической и диалогической форм речевого высказывания, выявлены психологические особенности формирования связной речи дошкольников, но недостаточно накоплено педагогического опыта по вопросу подбора наиболее эффективных способов развития связной речи дошкольников, обеспечивающих также и познавательную активность детей.

Поощряя любознательность, сообщая знания, вовлекая детей в различные виды деятельности, мы способствуем расширению детского опыта, умению правильно и эмоционально выражать свои мысли, а накопление опыта и знаний – необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. Ни кругозор, ни эстетический вкус не являются врожденными качествами человека, они складываются и развиваются в процессе воспитания и общения, под влиянием той среды, в которой растет ребенок, а также целенаправленной работы педагогов и родителей. Эти задачи можно успешно решать в рамках музейной педагогики.

В процессе музейно-образовательной деятельности вырабатывается познавательная активность, идет обогащение памяти ребёнка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения. Необходимость рассказывать об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы стимулирует развитие связной речи ребенка.

В ходе изучения и анализа статей современных авторов по музейной педагогике И. Колесниковой, Н. Рыжовой, Г. Ларионовой, А. Данюковой мы сделали предположение, что данное педагогическое направление может способствовать развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Особенности развития связной речи изучались С.Л. Рубинштейном, Л.С. Выготским, А.М. Леушиной и другими специалистами в области психологии и методики развития речи.

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе.

О.С. Ушакова считает, что владение связной монологической речью является высшим достижением речевого вос-

питания дошкольников. По мнению К. Д. Ушинского, связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки. Основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника.

Пристального внимания в вопросах развития связной речи требует группа детей с фонетико-фонематическими нарушениями речи.

Фонетико-фонематическое недоразвитие характеризуется нарушением произношения и звукового восприятия родного языка.

Среди детей с нарушениями речи эта группа является наиболее многочисленной. К ним относятся дети, у которых наблюдаются: неправильное произношение отдельных звуков, одной или нескольких групп звуков; недостаточное фонематическое восприятие нарушенных звуков; затрудненность восприятия акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными фонемами. Дети с ФФНР – это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия, у детей с ФФНР наблюдаются: нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (ошибки в падежных окончаниях, употреблении предлогов, согласовании прилагательных и числительных с существительными). Из этого следует, что нарушения во всех составляющих разделах речи (при взаимодействии между собой) отражаются на развитии связной речи, которая должна быть понятной для восприятия и правильно сформулированной.

Исходя из анализа методической литературы, мы сделали заключение, что очень важную роль в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста играют педагоги-

ческие условия. В педагогическом словаре условия определены как «обстоятельства», от которых что-либо зависит.

Рассмотрев условия развития связной речи разными авторами, мы к числу наиболее важных педагогических условий отнесли следующие: связная речь детей старшего дошкольного возраста будет развиваться более успешно при использовании эффективных методов, приёмов, средств, которые могут способствовать возникновению мотивации речевой деятельности, появлению интереса к занятиям по обучению рассказыванию.

Таким образом, целью коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими речевое недоразвитие, является создание условий для овладения ребенком всеми компонентами языковой системы: развитие фонетико-фонематических процессов, совершенствование слоговой структуры слова, лексико-грамматического строя речи, формирование навыков построения развернутого речевого высказывания.

В нашем исследовании таким условием выступает музейно-образовательная деятельность.

Музейная педагогика – достаточно известное направление современной педагогики. Если говорить о музейной педагогике как о научной дисциплине, нужно подчеркнуть ее интегративный характер. Развитие этого направления происходит благодаря взаимодействию музееведения, педагогики и психологии. Изначально музейная педагогика подразумевала сотрудничество детского сада и музея, организацию посещений, экскурсий в музеи разной тематики. Однако в последние десятилетия музейная педагогика в значительной степени изменилась, так как дошкольные учреждения стали создавать собственные мини-музеи, а их организация и использование рассматриваются как особая форма образовательной работы с детьми и родителями, которую можно определить как музейно-образовательную деятельность.



В настоящее время о создании и использовании мини-музеев в ДООУ можно говорить как об отдельном направлении дошкольной музейной педагогики. В современном музееведении существует такое понятие, как «детский музей».

Одним из вариантов технологии индивидуального обучения может служить метод проектов. Это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать образовательный процесс, даёт возможность ребёнку проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности. В нашем случае это могут быть детско-взрослые совместные проекты, в которых взрослый выступает отчасти организатором, отчасти консультантом. К нетрадиционным формам (технологиям) проведения занятия, которые могут применяться и в музейной педагогике, относятся:

- интегрированные занятия, основанные на связях образовательных областей, что соответствует современным требованиям в дошкольном образовании;

- занятия в форме соревнований и игр, конкурсов, турниров, эстафет, викторин;

- занятия, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментариев, мозговая атака, репортаж;

- занятия на основе нетрадиционной организации и представления образовательного материала: урок мудрости, урок мужества, урок любви, урок-презентация;

- занятия с использованием фантазии: урок-сказка, урок-сюрприз;

- занятия, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: урок-суд, следствие, дебаты в парламенте.

Результаты нашего исследования на начальном этапе позволили сделать вывод, что в обследованных нами экспери-

ментальной и контрольной группах выявлены только две категории детей: со средним уровнем (57 %) и уровнем ниже среднего (43 %). Дети с высоким уровнем не выявлены. Это говорит о том, что дошкольники с фонетико-фонематическими нарушениями речи испытывают затруднения при: составлении описательных рассказов отмечается немногословность высказываний, в составлении рассказа по серии сюжетных картинок прослеживаются нарушения связности высказываний, отсутствие речевых оборотов и нарушение причинно-следственных связей; при пересказе текста нарушается логика повествования, производятся значительные сокращения первоначального текста, а также дети испытывают трудности при звукопроизношении, что ведет к непониманию и искажению передачи высказывания.

Исходя из выбранного направления работы и специфических условий развития связной речи, мы попытались создать мини-музей. Под мини-музеем детского сада понимается не просто организация экспозиции или выставок, а многообразные формы деятельности, включающие в себя поиск и сбор материалов, проведение досугов, праздников, исследовательской и проектной деятельности. Основная задача нашей работы заключалась в том, чтобы научить детей связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Структуру своих занятий с использованием музейных экспонатов мы строили с учетом принципа взаимосвязи различных разделов речевой работы. Именно это создает предпосылки для наиболее эффективного усвоения речевых умений и навыков.

Занятия с использованием музейных экспонатов проводились в различной форме: традиционной и нетрадиционной, а также использовались новые приемы и подходы в развитии связной речи и коррекции звуковой стороны речи до-

школьников. В проведении занятий и совместной деятельности по развитию речи проводили беседы, рассматривали картины, составляли описательные рассказы, читали художественную литературу. Это обеспечивало обогащение и активизацию словаря, работу над смысловой стороной речи, развитие звукопроизношения и др., при этом главной задачей оставалось развитие связной монологической речи.

Также мы определили еще одну форму работы в исследовании – это проведение экскурсий, через которые будет осуществляться развитие связной монологической речи. Особенностью музейной экскурсии является сочетание показа и рассказа при главенствующей роли зрительного восприятия, которое дополняется впечатлениями и моторного характера: осмотр с разных точек зрения, на различном расстоянии. В детских музейных экскурсиях использовался вопросно-ответный метод, приёмы игры, театрализации и продуктивной деятельности ребёнка (рисунок, лепка, моделирование).

Экскурсоводом может быть каждый, кто любит музей, умеет интересно рассказывать, стремится к новым знаниям. Подготовка и проведение экскурсии в музее – непростое дело. Оно требует настойчивости, больших знаний, специальных навыков. Подготовка к выбору темы, составлению текста экскурсии проходила под руководством педагога. К проведению экскурсии мы разработали специальные требования: экскурсию можно строить последовательно по отдельным подтемам и вопросам темы; содержание вопроса должно раскрываться путём показа и анализа определённых экспонатов; экскурсию делает интересной эмоциональный, увлекательный рассказ.

На основе выбранных нами мероприятий по повышению уровня развития связной речи старших дошкольников мы разработали проект под названием «Семейные ценности и реликвии».

Результаты проведенного повторного обследования показали, что у детей экспериментальной группы в условиях эксперимента отмечается положительная динамика в развитии связной речи, так как образовалась категория детей с высоким уровнем, уменьшилась доля детей, показавших уровень ниже среднего, а доля детей, имеющих средний уровень развития связной речи, увеличилась. В контрольной группе, которая не участвовала в нашем эксперименте, также увеличилась доля детей, показавших средний уровень развития связной речи, и снизилось количество детей, показавших уровень развития связной речи ниже среднего. Можно предположить, что данные изменения связаны с физиологическим развитием детей, а также тем, что дети контрольной группы находились в той развивающей среде, которую мы создали для экспериментальной группы.

Анализируя результаты повторного обследования звуковой стороны речи, мы пришли к выводу, что проводимые в рамках нашего эксперимента мероприятия способствовали улучшению звукопроизношения, как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

Таким образом, можно констатировать, что музейно-образовательная деятельность действительно является эффективным средством развития связной речи детей с фонетико-фонематическими нарушениями речи. За время проведения эксперимента дети научились составлять развернутые высказывания, происходило обогащение и активизация словаря при описании экспонатов музея, произошли позитивные изменения в грамматическом строе и звуковой культуре речи. Дети имели возможность увидеть и сравнить предметы прошлого и словесно обосновать разницу между ними. Во время бесед дети находили связь между назначением предмета и его строением, назначением и материалом; устанавливали причинно-следственные связи между предметом и его нару-

шением. Видели, как человек изменял предметы, делал их более удобными и полезными, открывали перед собой перспективу: как еще можно изменить предмет, сделать его проще, красивее и удобнее. Во время таких заданий дети учились составлять творческие рассказы.

### ***Библиографический список***

1. Рыжова Н.А., Логинова Л.В., Данюкова А.И. Мини-музей в детском саду. М.: Линка-Пресс, 2008. 256 с.
2. Петроченко Т.В. Языковая среда как фактор развития речи детей в дошкольном образовательном учреждении // Современное образование обществу XXI века: материалы II Всероссийской распределенной научно-практической конференции с международным участием в 2 т. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2010. Т. 1. С. 36–42.
3. Ушакова О.С., Смирнова Е. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин // Дошкольное воспитание. 1987. №2. С. 17–22.
4. Филичѐва Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000. 80 с.

## **ОБНОВЛЕНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО КАБИНЕТА С УЧЕТОМ ФГТ**

***З.Ш. Позднякова***

*Предметно-пространственная среда, ФГТ, дети с тяжелыми нарушениями речи, интегративные качества, вариативность среды.*

Рассматриваются вопросы обновления условий, способствующих развитию личности дошкольников в контексте современных требований. Выявлена и обоснована необходимость изменения предметно-пространственной среды логопедического кабинета. Описываются этапы создания обновленной среды, раскрывается основное содержание центров активности детей.

# UPDATING OF SUBJECT-DEVELOPING ENVIRONMENT OF SPEECH THERAPY OFFICE WITH ACCOUNT OF FEDERAL STATE REQUIREMENTS

*Z.Sh. Pozdnyakova*

*Subject-spatial environment, federal state requirements, children with sever speech disorders , integrative qualities, environment variability.*

The article focuses on the issue of updating of the conditions conducive to the development of the personality of preschool children in the context of modern requirements. It identified and justified the need to change the subject-spatial environment of a speech therapy office. It also describes the steps for creating the updated environment and reveals the main content of the children's activity centers.

В соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 утверждены федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Главное внимание акцентируется на обеспечении надлежащих условий для развития личности дошкольников и активизации инновационных аспектов деятельности.

Отсюда вытекает проблема: несоответствие сложившейся профессиональной позиции и традиционной практики педагогической деятельности новым ФГТ.

В МБДОУ «Детский сад № 328 комбинированного вида» функционируют две группы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Воспитание речи у дошкольников с ОНР – необходимое условие полноценного развития и социализации личности. Однако необходимо учитывать, что для детей с ОНР характерна недостаточная сформированность процессов, тесно связанных с речевой деятельностью: нарушение внимания и памяти, недоразвитие словесно-логического

мышления. Мониторинг достижений детьми планируемых результатов выявил низкий уровень сформированности интегративных качеств ребёнка (см. ФГТ п. №.5), а именно – владение средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками; способность управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений; способность решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту.

Свою профессиональную задачу в соответствии с требованиями ФГТ мы видим в создании новой образовательной практики, дающей возможность детям не только овладеть связной речью, но и позволяющей им в дальнейшем самостоятельно развивать ее в процессе обучения и общения, предоставляя ребенку возможность для самореализации.

Считаем, что в данном контексте важную роль играет правильная организация деятельности логопеда, в частности – обновление предметно-пространственной среды логопедического кабинета с учетом коррекционных задач и новых требований.

Идея решения проблемы: создать образовательную среду, максимально ориентированную на интересы и потребности субъектов образовательного процесса, отвечающую государственно-общественным требованиям и образовательным приоритетам МДОУ, обеспечивающую качество образования детей. Основная цель по обновлению предметной среды логопедического кабинета – организация предметной среды кабинета, способствующей оптимальной речевой коррекции при становлении интегративных качеств воспитанников. Ведущим принципом достижения цели является вариативность среды, позволяющая проявить ребенку свою индивидуальность, а педагогу создать условия для ее поддержки.

*Задачи по реализации обновления предметной среды логопедического кабинета*

1. Среда должна быть достаточно сложной, состоящей из разнообразных элементов, необходимых для оптимизации всех видов деятельности ребенка.

2. Среда должна быть достаточно связной, позволяющей ребенку при переходе от одного вида деятельности к другому выполнять их как взаимосвязанные жизненные моменты.

3. Среда должна быть достаточно гибкой и управляемой как со стороны ребенка, так и со стороны взрослого.

Реализация развивающей функции предметной среды в сочетании традиционных и новых, необычных компонентов обеспечивает преемственность развития деятельности от простых ее форм к более сложным.

На основе такого подхода дети: активно развиваются, усваивая информацию об окружающем мире в ходе игр и др. видов детской деятельности; проходят через закономерные стадии развития; обеспечены социальным взаимодействием, направленным на эмоциональное и когнитивное развитие; неповторимо индивидуальны и развиваются каждый в своем темпе.

При создании новой предметно-пространственной среды приоритетными выступили следующие принципы: полифункциональность среды (т. е. должна обеспечивать все составляющие образовательного процесса) и транспортируемость (т. е. возможность изменений пространства кабинета), принцип гибкого зонирования, позволяющий детям заниматься разными видами деятельности не мешая друг другу, принцип открытости, то есть готовности среды к изменению, принцип «половых и возрастных различий», позволяющий девочкам и мальчикам проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в обществе эталонами.



Для условий нашего МБДОУ был разработан вариант кабинета, оптимальный для работы по развитию всех компонентов речевой деятельности воспитанников, устанавливающий основной принцип – интеграция образовательных областей.

На первом этапе реализации по обновлению логопедического кабинета был проведен: анализ предметно-пространственной среды «традиционного» логопедического кабинета; мониторинг освоения детьми образовательной программы ДОУ; обозначены проблемы в формировании интегративных качеств воспитанников; разработана концепция создания предметной среды, направленная на развитие личностных, интеллектуальных качеств и компетентности ребенка в разных видах деятельности и в сфере отношений.

Второй этап – реализация концепции, построения предметно-развивающей среды, позволяющей организовать как совместную, так и самостоятельную деятельность детей, направленную на саморазвитие под наблюдением и при поддержке взрослого. В этом случае среда выполняет образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, организационную, коммуникативную функции. Но самое главное – она работает на развитие самостоятельности и самодеятельности ребенка.

При проектировании среды мы учитывали контингент воспитанников, их индивидуальные, возрастные особенности и обеспечение интегративного подхода к организации развивающих центров активности детей.

На основе такого подхода созданы:

1. Центр сохранения здоровья ребенка, где оформлена зона «зрительных горизонтов» на основе ситуационно-образного моделирования. В кабинете создан тренажер для глаз «Мудрые подсказки», имеющий траекторию овала, по которой дети «бегают» глазами. Каждая траектория имеет кармашки для вставных картинок, букв, пиктограмм, предметов-

заместителей. Дети выполняют упражнения, сопровождающиеся движением глаз и головы по четко запрограммированным траекториям (работа с сигнальными метками по выбору детей). Благодаря тренажеру у детей повышается работоспособность, активизируется чувство зрительной координации, развивается зрительно-моторная реакция и различительно-цветовая функция. Коррекционная работа интегрируется с образовательными областями «Познание» «Здоровье».

Детская кушетка для массажа, музыка, мягкие игрушки, модули и т. д. используются при создании зоны релаксации – игровой психотерапии. В кабинете дети могут менять положение и разгружать позвоночник на лежаменах, подушках. Лежа дети работают с «волшебным шнурком», продевая его в специальные отверстия, собирают в корзинку фрукты или овощи прошнуровывая, чтобы плотно держались (развивающие игры В.В. Воскобовича «Шнур-грамотей» и «Конструктор букв»). С помощью шнура соединяют и проговаривают слоги, пишут короткие слова из 3, 4 букв (бак, мир, мasha, жало и т. д.), развивая навыки чтения, словотворчества, мелкую моторику.

Музыкотерапия – сильнейшее средство для создания положительных эмоций. Лёгкая спокойная музыка успокаивающе действует на нервную систему, приводит в равновесие процессы возбуждения и торможения.

2. Центр социализации. Особое место в кабинете занимает игрушка. Она является другом, партнером в игре, собеседником. Куклотерапия позволяет решать такие важные коррекционные задачи, как преодоление неуверенности, стеснительности, достижение эмоциональной устойчивости и саморегуляции. Ведущей в логопедическом кабинете стала кукла – трансформер Маняша. Предложенная игрушка многофункциональна. Она – одушевленный персонаж, способна двигаться (с помощью взрослого или ребен-

ка), задавать вопросы или отвечать на них, загадывать загадки, придумывать интересные истории, приглашать в гости друзей, преподносить сюрпризы, она вызывает у детей живой интерес, побуждает к речевой активности. В кабинете оформлены два панно: «Календарь ожиданий» на основе «событийности» и «Мы Волшебники», предназначенные для развития мелкой моторики, зрительного внимания, памяти, тактильных ощущений, добычи «информации», которая сразу себя не обнаруживает, а побуждает ребенка к ее поиску и самостоятельному выбору материала для работы на стенде. Данные пособия способствуют интеграции образовательных областей: социализации, чтения художественной литературы, познания, здоровья.

3. Центр изобразительной деятельности. Дошкольники откликаются на яркие впечатления, что говорит о развитии устойчивости их внимания. Поэтому в работе используется цветной песок, который очень нравится детям. Они могут довольно продолжительное время создавать песочные сюжеты по разным лексическим темам. В обновление среды добавились и цветные крышки. С помощью этого яркого, гигиеничного, наглядного материала происходит знакомство детей с понятиями основных цветов, сравнением величин, идет непроизвольное развитие мелкой моторики рук, умение логически мыслить.

Наклеивание цветной клейкой ленты на мягкую ткань подсказали дети, изготовив праздничное панно к весеннему празднику. Материал удобен в работе, легко снимается. С помощью трафаретных заготовок дети придумывают новые события, изображают смену времен года и т. д. В логопедии этот приём можно считать одним из методов развития не только познавательной, но и речевой активности. В процессе работы над составлением будущих картин дети учатся связно передавать содержание, сочетать образы и предметы

между собой по величине, окраске, пространственному расположению. Как правило, использование этих форм помогает интереснее и разнообразнее организовать деятельность, превратить скучную работу в живую и творческую, поддерживать заинтересованность детей на протяжении всего обучения, а также обеспечить быстроту запоминания, понимания и усвоения программного материала в полном объёме.

4. Центр «Мы познаем мир». Зона дидактического, методического и игрового сопровождения. Все игрушки, дидактические материалы располагаются на нижних полках стеллажей в поле зрения ребёнка. Все образовательные области обозначены образно-символическими знаками, помогающими детям находить вещи и устанавливать связь между ними. Для основных образовательных областей есть постоянные полки и оформлены передвижные материалы, позволяющие реализовать региональный компонент. Реализованы проекты: «Обучение детей правилам безопасного поведения на улицах и дорогах Красноярска», детско-родительский проект «Калейдоскоп сказок», «С любовью к Сурикову и старине далёкой», которые послужили успешной социализации детей речевых групп.

Изготовлены материалы и игры для формирования гендерной идентичности: авторские пособия «Дворец звуков», «Звуковички» представлены в виде маленьких кукол (девочки и мальчики – согласные и гласные звуки), «Мой, моя, мои» – нормативно-знаковый материал (цифры, буквы) представлены в большом разнообразии. Для формирования навыка продуктивной деятельности в кабинете имеется разнообразный материал для самостоятельного изготовления детьми «недостающих» цифр или букв. Для самостоятельных действий и взаимодействия со сверстниками используются разносы для перемещения игрового или дидактического материала в любой уголок кабинета.

5. Центр музыкально-театрализованной деятельности. Рабочий стол учителя-логопеда трансформировался до необычайности. Открытая нижняя часть стола на ножке стала театральным занавесом для 2–3 актеров, которые самостоятельно действуют с куклами, изготовленными накануне, и представляют истории, которые придумали сами. Также стол может стать «уголком уединения», с теплым, мерцающим маячком и музыкой П. Чайковского к сказке «Щелкунчик и Мышиный король», тем более, что произведение прочитано, а на спектакль накануне ездили вместе с другими детьми детского сада. В тихий час, когда дети спят, в логопедическом кабинете опять звучит классическая музыка. Учитель-логопед придумывает новую концепцию – «Импровизация в педагогической деятельности как компонент реализации развивающей функции среды», рождаются новые идеи. Всегда надо помнить слова замечательного отечественного психолога А.В. Занкова: «Прежде чем начинать работать с детьми, задайте себе вопрос: «Зачем это ребенку?»».

В мониторинге участвовали 16 детей старшей логопедической группы. Его результаты представлены в таблице.

*Таблица*

### **Результаты мониторинга развития детей**

	Социально-личностное развитие			Познавательно-речевое развитие		
	достаточный уровень	близкий к достаточному	недостаточный уровень	достаточный уровень	близкий к достаточному	недостаточный уровень
Сентябрь 2011 г.	4	6	6	3	6	7
Январь 2012 г.	7	5	3	6	6	4

Внедрение инициативы по обновлению среды логопедического кабинета при относительно небольших материальных затратах показало хорошие результаты усвоения программы детьми, повышение темпа речевого и социального развития в целом.

Таким образом, при проектировании воспитательно-образовательного процесса в соответствии со спецификой детей с тяжелыми нарушениями речи, их индивидуальными и возрастными особенностями, для успешной реализации целей и задач основной общеобразовательной программы дошкольного образования необходимо обеспечить интегративный подход и к организации развивающих центров активности детей, в частности логопедического кабинета.

Построение предметно-развивающей среды логопедического кабинета позволяет организовать как совместную, так и самостоятельную деятельность детей, направленную на саморазвитие под наблюдением и при поддержке взрослого. В этом случае среда выполняет образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, организационную, коммуникативную функции. Но самое главное – она работает на развитие самостоятельности и самостоятельности ребенка.

Обогащение и содержательная интеграция центров активности предметно-пространственной среды логопедического кабинета способствуют активному включению ребенка в образовательный процесс, являются одним из значимых психофизиологических механизмов перевода игры в учебную деятельность с целью формирования интеллектуальных, личностных, физических качеств, познавательной, социальной мотивации ребенка к развитию, самореализации.

Современная ситуация в образовании ставит педагога в принципиально новые условия, для которых характерны отсутствие жесткой регламентации педагогической деятель-

ности, значительное расширение информационного поля, модернизация социальных функций педагога, развитие индивидуальности, готовность к принятию решений, мобильность применения профессиональных качеств.

Для нас инновационная деятельность не самоцель, а инструмент, пространство профессионального, личностного роста педагогов. Главный результат при этом – повышение качества образовательного процесса.

Известные тезисы К.Д. Ушинского «Передается не опыт, а мысль, выведенная из опыта» и Л.С. Выготского «Научишься сам, когда научишь другого» можно интерпретировать следующим образом. Наша задача не только помочь педагогу в осуществлении инновационной деятельности, но и в подготовке его к созданию развивающей среды, отвечающей современным требованиям.

#### *Библиографический список*

1. Бейлинсон Л.С. Коммуникативная тональность логопедической рекомендации // Логопед. 2004. № 4. С. 26–33.
2. Гаркуша Ю.Ф. Специальные преобразования педагогического пространства как стратегия воспитания детей с нарушениями речи // Ребенок: раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. М.; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. С.119–142.
3. Козина И.Б. Формирование мотивации к коррекционным занятиям у дошкольников с нарушениями произношения // Дефектология. 1997. № 5. С. 69–75.
4. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под ред. Л.М. Шипициной. СПб.: Речь, 2003. 240 с.
5. Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.М., Стрелкова Л.П.
6. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении // Дошкольное образование России в документах и материалах: сборник действующих нормативно-правовых документов и программно-методических материалов. М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2001. 472 с.

## **ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Т.Д. Сидорова*

*Дошкольный возраст, речевая деятельность, фонетический навык, фонетические упражнения, звукопроизношение.*

Описывается возможность развития звуковой стороны речи детей при изучении английского языка, раскрываются основные теоретические подходы и практические этапы данного процесса. Рассматриваются примеры специфических особенностей произношения звуков в двух языках. Приводятся примеры игр на развитие звуковой стороны речи дошкольников на занятиях по английскому языку.

## **POSSIBILITIES OF DEVELOPMENT OF SPEECH SOUNDS BY CHILDREN OF SECONDARY PRESCHOOL AGE AT ENGLISH CLASSES**

*T.D. Sidorova*

*Preschool age, speech activity, phonetic skill, phonetic exercises, sound pronunciation.*

This paper describes the possibility of development of speech sounds in children learning English, reveals the main theoretical approaches and practical stages of the process. It gives the examples of the specific features of pronunciation of sounds in both languages and the examples of games aimed at the development of speech sounds of preschool children during English classes.

Формирование речевой деятельности проходит с самого рождения ребенка в несколько этапов. На первом году жизни дети реагируют на интонацию, мимику говорящего. Первые звуки ребенка – это крики. На 2–4 месяце жизни появляется гуление, ребенок произносит звуки, обращенные к взрослому. Затем, ближе к 6 месяцу, появляется лепет. Подражая



взрослым, дети учатся пользоваться своим речевым аппаратом, слова приобретают предметную отнесенность. К концу первого года внимание ребенка привлекает не только речь, обращенная к нему, но и песенки и стихи. В раннем детстве происходит увеличение активного словаря детей благодаря речи взрослых и запоминанию песен, сказок, стишков. Речь выступает как средство удовлетворения своих потребностей и желаний. В дошкольном возрасте также пополняется активный словарь, происходит коррекция звуковой, грамматической, лексической, орфографической сторон речи. Речь перестает быть ситуативной и выступает как средство общения.

А.И. Максаков отмечает, что «на пятом году жизни у большинства детей (при систематических и планомерных занятиях в предшествующих группах) завершается процесс овладения звуками родного языка». Артикуляционный аппарат достаточно сформирован к четвертому году жизни, что дает возможность осуществлять более точные движения языком, губами, которые создают условия для правильного произношения трудных звуков. У детей этого возраста значительно улучшается звукопроизношение, полностью исчезают ошибки в произношении мягких согласных звуков вместо твердых, редко наблюдается пропуск звуков и слогов. Однако дети могут испытывать трудности при произнесении слов с согласными звуками [с], [з], [ш], [р], [р«], [л], [л«]. Такое произношение связано с тем, что у некоторых детей или еще недостаточно закреплены отдельные звуки, или они еще не умеют четко дифференцировать их на слух в собственном произношении. Обычно под влиянием обучения такие несовершенства звукопроизношения со временем исчезают. Большинство слов уже говорится правильно. Ошибки типичны для слов с трудным сочетанием звуков, например, свистящих и шипящих, и для многосложных слов. На пятом году жизни дети способны узнавать на слух тот или иной звук в слове, подбирать слова на заданный звук. Однако без предварительной работы взрослого

с ребенком этого результата не будет. Еще с младшей группы необходимо начать работу со звуками, анализировать и синтезировать слова, разделяя их на слоги и четко проговаривая.

Формирование фонетических навыков речи на занятиях по английскому языку проходит несколько этапов обучения. На начальном этапе происходит формирование слухопроизносительных навыков. Учащиеся знакомятся со звуками, разнообразными их сочетаниями, упражняются в правильном их произношении, т. е. на данном этапе закладывается фундамент звуковых навыков и умений. Г.В. Рогова пишет, что «ознакомление с фонетическими явлениями происходит наглядным путем. Последовательность предъявления фонетического материала диктуется его нуждами для общения». Г.В. Рогова предлагает следующие виды работы на занятиях по английскому языку в целях развития звуковой стороны речи: «выполнение фонетической зарядки, отработка фонетической стороны лексико-грамматического материала; работа над произношением путем чтения вслух». Фонетическая зарядка проводится на каждом занятии. Она представляет собой упражнение, направленное на отработку правильного звучания, что помогает совершенствовать слухопроизносительные навыки. Внимание учащихся должно быть направлено на определенный звук. Материалом фонетической зарядки являются звуки, слоги, слова, фразы, небольшие тексты, содержащие фонетические явления.

При обучении произношению используется аналитико-имитативный подход. Сначала звук выделяется из слова, фразы. Педагог объясняет специфику его произношения, наблюдает за тем, как воспитанники произносят его, корректирует. Здесь проходит аналитическая часть. После этого снова разбираются, проговариваются слова и фразы, содержащие тот или иной звук. В этом заключается имитативная часть, когда дети стараются правильно произнести звук вслед за образцом. Здесь стоит внимательно следить за действиями речево-

го аппарата, обращая внимание на то, какие органы задействованы при произношении данного звука. Чистота и внятность будут зависеть от правильной работы артикуляционного аппарата. Ознакомление с транскрипцией происходит тогда, когда учащиеся начинают читать на иностранном языке.

Обучение английскому языку лучше следует начинать тогда, когда ребенок в достаточной степени овладел своим родным языком, то есть в 4–5 лет. Артикуляционный аппарат достаточно сформирован к четвертому году жизни, что дает возможность осуществлять более точные движения языком, губами, которые создают условия для правильного произношения трудных звуков. Это позволяет педагогу производить правильную постановку каждого звука, серьезно работать над фонетикой, особенно над теми звуками иностранного языка, которые не имеют аналогов в родном.

Так, например, в отличие от русского языка, звонкие согласные в английском языке в конце слов и перед глухими согласными не оглушаются. Звонкость – глухость в английском языке отличают одно слово от другого. Глухие согласные в конце слов произносятся очень энергично. Звонкие же согласные произносятся менее энергично, особенно в конце слов. Английский язык четко различает протяжную артикуляцию одних гласных звуков и краткое произнесение других. Долгота – краткость отличают одно слово от другого. В английском языке согласные не смягчаются. У детей младшего дошкольного возраста наблюдается тенденция к смягчению согласных в родном языке. Кроме того, в английском языке произнесение гласных почти не поддается влиянию согласных. Гласный звук является ведущим в артикуляции. В связи с этим рекомендуется при постановке английского произношения сочетать с гласным звуком как можно больше различных согласных звуков.

Произносительные навыки на первом этапе обучения приобретаются детьми в основном путем имитации. Боль-

шинство английских гласных звуков произносится с плоским укладом губ, то есть углы губ слегка оттянуты в стороны, а губы не округляются. Педагог показывает детям, как для правильного произнесения того или иного звука нужно открыть рот, растянуть губы, куда поставить язык и т. д., а они, в свою очередь, повторяют за ним. Затем следует уделить внимание похожим друг на друга звукам. Важно дать дошкольникам понять главные отличия между ними, разграничить звуки.

Также в английском языке существуют звуки, которых нет в русском языке: межзубные звуки [ð, θ]; губно-губной звук [w]; носовой звук [ŋ]; звук [r]; звук [ə:], при котором используется уклад языка, не характерный для русского языка. Этим звукам следует уделять особое внимание детей, как можно чаще упражнять их произношение. Для этого существуют фонетические зарядки.

Фонетические упражнения являются неотъемлемой частью занятия дошкольников. Важно грамотно вписать их в занятие. С их помощью происходит развитие речевого аппарата, корректируются недостатки в звучании, дыхании. Помимо этого, развивается мелодичность языка. Для таких тренировок хорошо подойдут разнообразные рифмовки. Они не должны быть длинными, содержание рифмовки должно быть образным, чтобы можно было к ней нарисовать картинку или подобрать игрушку.

Большой интерес вызывает «Сказка о язычке». Она представляет собой комплекс фонетических упражнений, с героем которой происходят различные приключения. На каждом занятии дети слушают рассказ и разминают свои языки. На вводимом занятии следует показать детям «любимые» места язычка – на альвеолах за верхними зубами («потолок»), у нижних зубов («на полу»), пощупать языком внутреннюю сторону щек («стены домика язычка»), приоткрыть «внутреннюю и наружную двери язычка» – зубы и губы и т. д.

При организации разнообразных игр на занятиях по ан-

глийскому языку важно вызвать у детей желание высказаться на английском языке или хотя бы задуматься над тем, как нужно сказать по-английски, чтобы принимать участие к игре. Во время игры дети также учатся быть вежливыми со своими партнерами, педагог ставит детей в такие ситуации, в которых нужно помогать друг другу, действовать сообща. Эти игры оказывают благоприятное влияние на психику детей, повышают уровень их воспитанности.

### 1. Повторюшки

Цель: отработка дифтонгов [aI], [eI] – My name is...

Ход игры: педагог предлагает детям познакомиться. Но сначала поиграть в «Повторюшки». Преподаватель объясняет, что Повторюшки – это маленькие гномики с огромными ушами. Они внимательно прислушиваются ко всему вокруг и поэтому очень красиво все повторяют. «Ну-ка, Повторюшки, приготовили свои ушки!» (педагог прикладывает ладони с растопыренными пальцами к ушам, дети повторяют за ним): [aI], [maI], [eI], [neI], [nelm], [nelmlz], [maI nelmlz].

### 2. Какое слово звучит?

Цель: формирование навыка установления адекватных звукобуквенных соответствий.

Ход игры: обучаемым предлагается набор из 10-20 слов. Преподаватель начинает читать с определенной скоростью слова в произвольной последовательности. Обучаемые должны отметить в списке только те слова, которые были произнесены преподавателем. Выигрывает тот, кто наиболее качественно выполнил задание.

### 3. Любопытный кролик

Цель: отработка звуков [ð] – [s] в фразе «This is...». Звук [ð] особенно сложно произносится в сочетании со звуком [s] в структуре This is...

Ход игры: отрабатывается это сочетание песенкой. Перед пропеванием преподаватель предлагает детям поиграть в трусливого, но очень любопытного кролика (язычок), кото-

рый выглядывает из норки (рот), чтобы посмотреть на наши игрушки, но каждый раз прячется обратно:

This is a bear, this is a hare,  
This is a dog and this is a frog.  
This is a car, this is a star,  
This is a ball and this is a doll.

Педагог следит за правильной артикуляцией детей, поправляет их [4].

#### 4. Широкие и узкие гласные

Цель: формирование навыков фонематического слуха.

Ход игры: преподаватель называет слова. Обучаемые поднимают руку, если звук произносится широко. Если гласный произносится узко, руку поднимать нельзя. Выигрывает команда, которая допустила меньше ошибок.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что для детей среднего дошкольного возраста характерно полное овладение родным языком. К этому возрасту большинство из них не допускают ошибки в своей речи. Артикуляционный аппарат позволяет произносить более сложные звуки. На занятиях по английскому языку педагог погружает детей в иноязычную среду, что упрощает изучение ими языка. На занятиях развиваются мышцы речевого аппарата, подвижность языка, губ, что способствует улучшению произношения не только звуков английского, но и родного языка.

#### *Библиографический список*

1. Гинтер К.П., Кантер Л., Соколова М.А. Практическая фонетика английского языка. М.: ВЛАДОС, 2008. 382 с.
2. Добряк С. Н. Подборка игр для обучения фонетике английского языка. Фонетические игры [Электронный ресурс]. «Двойкам NET!»: [сайт]. URL: <http://www.dvoykam.net/stat/stat12.html>
3. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников: пособие для педагогов дошкол. учреждений для занятий с детьми от рождения до семи лет. 2-е изд. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 54 с.

4. Мещерякова В.Н. Фонетические игры для детей дошкольного возраста на занятиях английского языка [Электронный ресурс]. Тренинговый портал: [сайт]. URL: <http://www.trn.ua/articles/1177>
5. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
6. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1979. 223 с.
7. Шишкова И.А. Английский для малышей 4–6 лет: руководство для преподавателей и родителей. М.: Росмэн, 2004. 191 с.

## ВОСПИТАНИЕ СКАЗКОЙ

*М.Л. Фисенко*

*Дошкольный возраст, сказка, принцип интеграции, ТРИЗ, социализация, коммуникативные умения.*

Рассматривается сказка как эффективное средство развития ребенка, его личностной, интеллектуальной, социальной сфер. Приводятся формы работы над сказкой с использованием технологии ТРИЗ. Раскрываются различные приемы и способы работы со сказкой в детском саду.

## EDUCATING BY FAIRY TALE

*M.L. Fisenko*

*Preschool age, fairy tale, principle of integration, TRIZ, socialization, communication skills.*

In the article the fairy tale is analyzed as an effective means of development of the child's personality, intellectual and social spheres. It gives the forms of work on a fairy tale using the technology of TRIZ. The article also discloses various methods and ways of working with a fairy tale in kindergarten.

Дошкольный возраст – это возраст образных форм сознания. Основными средствами, которыми ребенок овладевает в этом возрасте, являются образные средства: сенсор-

ные эталоны, различные символы и знаки (наглядные модели, схемы, таблицы и тому подобное).

Сказка – неизменный спутник детства, играющий особую роль в жизни ребенка. Воображаемая ситуация роднит сказку с игрой – главным видом деятельности дошкольника. Малыши сопереживают героям, разделяют их чувства, живут вместе с ними в мире сказки. Они легче устанавливают ассоциативные связи с любым понятным сказочным персонажем. Прежде всего сказка ориентирована на социально-педагогический эффект: она обучает, воспитывает, предупреждает, учит, побуждает к деятельности и даже лечит. Потенциал сказки гораздо богаче ее художественно-образной значимости. Сказка является одним из важных социально-педагогических средств формирования личности. С социально-педагогической точки зрения важны социализирующая, креативная, валеолого-терапевтическая, культурно-этническая, вербально-образная функция сказки. Сказка выполняет функцию социализации, т. е. помогает приобщать детей к общечеловеческим ценностям и знакомит с этническим опытом. Сказка способна выявлять, формировать, развивать и реализовывать творческий потенциал личности, его образное и абстрактное мышление. Валеолого-терапевтическая роль сказки в том, что она учит важности здорового образа жизни, бережного отношения к окружающему, вере в добро, борьбе со злом. В исследованиях сказок с позиций литературоведения, педагогики, этнографии фиксируются лексико-образная функция сказки, ее способность формировать языковую культуру личности, владение многоязычностью народной речи, ее художественно-образным богатством, композиционно-сюжетной вариативностью. Из сказки ребенок черпает множество познаний: первые представления о времени и пространстве, о связи человека с природой, с предметным миром. Сказка позволяет малышу испытывать храбрость и стойкость, видеть добро и зло. Сказка – это се-



годня один из немногих оставшихся способов объединить взрослого и ребенка, дать им возможность понять друг друга. Сказка дает им необходимую гамму переживаний, создает особенное, ни с чем не сравнимое настроение, вызывает добрые и серьезные чувства. Сказка помогает возродить духовный опыт нашей культуры и традиции нашего народа. «Сказка, – писал В.А. Сухомлинский, – развивает внутренние силы ребенка, благодаря которым человек не может не делать добра, то есть учит сопереживать».

Время не стоит на месте, и дошкольное образовательное учреждение меняет содержание образования в соответствии с действующими государственными требованиями (ФГТ, приказ №655 от 23 ноября 2009 г.), обязательными при реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Свою работу с детьми дошкольного возраста стараемся строить с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными особенностями детей.

Во всех видах совместной с педагогом и самостоятельной деятельности детей используем сказки для развития детской творческой личности. В работе стараемся подойти к использованию нетрадиционного сказочного материала, взяв за основу наследие Д. Родари и рекомендации авторов ТРИЗ (Г. Альтшуллера, М. Шустермана и др.).

Практика убедила, что ТРИЗ способен помочь научить детей фантазировать, придумывать, исследовать, почувствовать радость от маленьких, но самостоятельно сделанных открытий. При использовании элементов ТРИЗ в работе с детьми обогащается круг представлений, растет словарный запас, развиваются творческие способности. ТРИЗ помогает формировать у детей диалектику и логику, преодолевать застенчивость, замкнутость, робость. Через ТРИЗ в сказках учим отстаивать свою точку зрения, а если ребенок попал в трудную ситуацию, – самостоятельно находить оригинальные решения.

В своей работе используем различные «тризовские» методы, чаще всего практикуем такой прием, как составление сказок по стихам. Учим детей оригинально, непривычно, по-своему не только воспринимать содержание, но и творчески преобразовывать, придумывать различные концовки. Вводим непредвиденные ситуации, соединяем несколько сюжетов в один. Формируя у детей коммуникативные умения, через тексты сказок расширяем их словарный запас, учим строить диалоги, монологи. Одновременно воспитываем творческое отношение к каждой сказке. В этом мне помогают приемы конструирования слов, словосочетаний и предложений. Например, придумываем несколько однокоренных слов (лес – лесок), рифмуем два слова (кузнец – удалец), постепенно переходим к рифмованной цепочке и двустишиям как предвестникам словотворчества; составляем достаточно длинное предложение в игре «От каждого по словечку» («Колобок», «Колобок катится», «Колобок катится по дорожке», «Колобок катится по зеленой дорожке» и т. д.). Для развития речи детей стараемся прибегать к методу придумывания иных, новых названий известных сказок, не искажая идеи произведения, придумываем продолжение сказки (что стало с лисой, когда она съела колобка, или что стало с колобком: «А если бы ...») или заменяем сказочного героя.

Очень нравится детям метод введения частицы не- (Не Красная Шапочка, а ... ; Не Иван Царевич, а ...), что способствует введению вместо главного героя придуманного нового персонажа. Чтобы внести новизну, усложнить восприятие давно знакомой сказки, извлекаем все глаголы или существительные или части слов («Жи-бы-де-ба-бы-у ни-ку-ря-снеку-я- и т. д.»).

Мы считаем важным воспитание чуткости к слову. Для формирования такого качества применяем следующие приемы работы со сказкой: найти ласковые, красивые, сказочные, грустные слова; сочинить длинное и в то же время смеш-

ное слово (о лисе – «длиннохвостая», «пушистохвостая»); разобрать слова с одинаковым написанием, но различными по смыслу значениями; уточнить правильность ударения (мука – му-ка); объяснить этимологию слова (т. е. его происхождение: «закоулочки...») и т. д.).

Часто используем сказки для совершенствования общения. Для этого предлагаем использовать игру-задание «Интервью». После чтения сказки беседуем с детьми, чтобы выяснить их эмоциональное отношение к героям, поступкам, раскрыть их чувства. Планируя вопросы для беседы, стремимся помочь ребенку разобраться в образе и высказать свое отношение к нему, например, почему нравится колобок, а не лиса. Вместе с детьми обсуждаем героев, особенности их характеров. Побуждаем детей по собственной инициативе высказать свое мнение по поводу различных персонажей, проявлять отзывчивость, умение пожалеть, посочувствовать, порадоваться, вспомнить случаи из собственного опыта.

Также используем авторские сказки, знакомим детей с персонажами славянской мифологии (Леший, Святогор, Межевик и др. помощники человека в природе), с народными традициями (праздник встречи солнца в сказке «Встреча Ярило-Солнца»), обычаями славян. Оттолкнувшись от содержания сказки, заинтересовываем ребенка новым необычным персонажем, организуем познавательную беседу, например, приглашаем в гости «Деда Лешего» (сказка «Сказочные помощники человека в природе»), который приносит кафтан, кушак, лапоточки, знакомит детей с этими традиционными предметами народной одежды.

В свободной деятельности пробуем использовать метод, связанный с развитием мышления, воображения и речи, где объединяем два коротких рассказа или сказки в одну с новым сюжетом (придумываем старые предметы в новых вариантах: будильник хватает спящего за ушки, в нем заложены мелодии завтрака, гигиенических процедур и т. д.). Превращаем

детей, членов их семьи, друзей в другие одушевленные, а порой неодушевленные предметы (мама – цветок, папа – тучка, ребенок – Иван Царевич). Составляем фантастические сказки о самом себе.

Очень часто детям задаем проблемные вопросы по тексту сказки (Куда пошла Красная Шапочка? Зачем? Чем закончилась сказка «Морозко»? ). Задаем вопросы поискового характера (почему, зачем, каким образом, а если бы, всегда ли?).

Сказочные сюжеты удачно используем в процессе познавательной деятельности, например, берем сказочные материалы для составления необычных математических задач («Два жадных медвежонка», «Волк и семеро козлят» и другие). Такая работа требует от ребенка смекалки, умения устанавливать взаимозависимости. Например, чем похожи и чем отличаются медведи в сказке «Три медведя»? Учим детей шифровать и моделировать знакомые сказки, т. е. прятать героев в фигурки.

На основе сказки используем задачки или считалки, задачки с числами или рифмованные цепочки о цифре. Например: «Сидел петух на лавочке. Считал свои булавочки. Раз, два, три, а голить-то будешь ты! На лесной полянке в избушке жила мать-коза и семеро козлят, сколько всего их было?»

В настоящее время все больше времени отводим формированию кинестетических способностей, которые заложены внутри нас: воспринимать время, чувствовать вес, тактильно запоминать и т. д. (Сколько весит булава? За какое время пробежит лиса 10 метров? 12 суток летела булава. Это сколько дней? Сколько иголок у ежика?)

Одна из важных задач – формирование экологической культуры детей. Доброй основой служат представления дошкольников об окружающей нас природе, о ее явлениях, зависимостях. Например: «Хаврошечка», «Гуси-лебеди», «Как леший кашу варил», «Праздник последнего слона» и другие. Сказка сама подсказывает, какой вопрос или задание дать детям.

Помогаем детям подойти к пониманию того, что все в природе взаимосвязано и все находится в развитии. Все вокруг нас приспособляется: заяц к зиме меняет окраску, длинный хвост помогает заметать следы, длинная шея жирафа помогает ему кормиться и т. д. Это понимание взаимозависимости учим детей переносить в сказки, помогая любимым героям в их бедах (колобку лучше поменять цвет на зеленый, тогда он не будет виден в траве).

Более осознанному пониманию детьми природы, природных явлений и природоохранной деятельности помогает игра «А если бы», которая ставит ребенка в позицию исследователя: А если бы не наступила весна? А если бы пропал ветер? А если бы погасло солнце? и т. д. Такие сложные, проблемные вопросы решаем с детьми сообща.

Сказка помогает развивать у ребенка мелкую моторику. Предлагаем детям что-то сделать: вырезать, склеить, изобразить сказку схематично или методом пиктографии, показать эпизод текста с помощью мимики и жестов. Предлагаем изобразить что-то или кого-то из сказки, но нестандартно. Например, игра-драматизация сказки «Репка» невербальным способом общения. Предлагаем детям нарисовать иллюстрации к прочитанному тексту, слепить сказочного персонажа из доступных материалов. После рисования, лепки проводим обсуждение иллюстраций и поделок.

Игра и сказка – порождение фантазии. Народная сказка – творчество народа, литературная сказка – плод авторского гения. Чтобы ребенок прожил, полностью почувствовал сказку, стараемся использовать ее во всех видах деятельности.

Организации изобразительной деятельности детей, выполнению ими творческих заданий по сюжету предшествует планомерная и длительная работа.

В групповой комнате устроили «центр сказки», где выставляем все выполненные детьми поделки по сюжетам сказ-

ки; оформляем рисунки детей на сказочные темы в «книге сказок» и т. д.

Окружая ребенка заботой, стараемся создать маленький, огражденный от всех забот мир, и если у него что-то не получается, прибегаем к помощи родителей, которые рады помочь.

Перед нами стоит задача при помощи сказок научить детей управлять своим поведением, зная свои особенности, умело выбирать наиболее подходящий способ поведения по отношению к другому человеку, способ общения с ним, проявлять гибкость и творчество в выборе коммуникативных средств.

Во время прогулок стараемся использовать игровые приемы (путешествие в сказку, визит сказочных героев), сказочные мотивации (делай, как герой сказки, делай вместе с ним, помогай герою и др.).

Завершающим этапом работы по каждой сказке является драматизация. Драматизация проявляется в самых разнообразных формах: как сочинение и импровизация сценок по содержанию сказки, как инсценирование готового литературного материала, как самый настоящий спектакль, т. е. театральная постановка сказки.

Самостоятельная театрально-игровая деятельность детей, и прежде всего игры-драматизации, дидактические игры, этюдная работа и т. д., создают условия для развития у каждого ребенка гибкости, пластичности, навыков общения, которые он может без труда переносить в другие условия. Это поможет детям свободно общаться и чувствовать себя в любой ситуации, стать социально уверенным человеком, способным противостоять конформизму, влиянию толпы.

Хорошими помощниками в организации работы со сказками являются родители: привлекаем их к изготовлению костюмов для драматизации; родители приобретают книги и настольно-печатные игры, связанные со сказкой; даем зада-

ние на дом (придумать сказку, превратить геометрическую фигуру в сказочного героя); предлагаем сделать книгу иллюстраций к сказкам, фотомонтаж; приглашаем родителей на драматизации сказок, на мероприятия, связанные со сказкой.

Планируем продолжить и разнообразить работу со сказкой в дошкольном образовательном учреждении, систематизировать и обобщить имеющийся опыт, решая задачи воспитания и обучения детей на протяжении всего дошкольного возраста.

### *Библиографический список*

1. Безруких М.М. Сказка как источник творчества детей. М.: Владос, 2001.
2. Богат В. Сказочные задачи на занятиях по ТРИЗ // Дошкольное воспитание. № 10. 1995.
3. Комарова Т.С. Дети в мире творчества. М.: Просвещение, 2001.
4. Сеницына Е.И. Сказки для игры и развития. М., 2002.
5. Соколов Д. Сказка и сказкотерапия. М.: Владос, 2003.
6. Шорохова О.А. Играем в сказку. М.: Творческий центр, 2007.

## **СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*В.Я. Фишер*

*Литературное образование, литературное развитие, дети старшего дошкольного возраста, приобщение к чтению.*

Рассматривается проблема литературного образования детей дошкольного возраста. Раскрывается необходимость приобщения детей к чтению. Особое внимание уделяется роли взрослых в этом процессе. Представлены результаты эмпирического исследования по изучению уровня литературного развития детей старшего дошкольного возраста, предлагается ряд мероприятий по литературному развитию детей.

## WAYS OF ORGANIZING WORK ON LITERARY EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN EDUCATIONAL INSTITUTION

*V.Ya. Fisher*

*Literary education, literary development, senior preschool children, introduction to reading.*

The article is devoted to the problem of literary education of senior preschool children. We revealed the need to introduce children to reading. A special attention is paid to the role of adults in the process. The results of the empirical studies on the level of literary development of senior preschool children are presented, a number of activities on the literary development of children are offered.

В настоящее время в России отмечаются снижение интереса к чтению, непонимание его роли в развитии человека, в его социализации и приобщении к нравственным ценностям. С начала 1990-х гг. начинает постепенно исчезать устойчивая литературная традиция, на которую опирались предшествующие поколения людей, российское общество перестает быть «литературноцентричным».

Тем не менее нельзя не отметить, что по-прежнему местом накопления вербальной базовой культурной информации остается в первую очередь печатная книжная продукция.

С точки зрения порождения трансляции и использования элементов вербальной и письменной культуры, а также базового общекультурного и специализированного социально значимого знания печатная продукция (в традиционном и электронном виде) – главный и ничем не заменимый источник культурного опыта прошлого и настоящего.

Известный социолог культуры и чтения С.Н. Плотников обобщил данные исследователей о типичных отличиях читателей и нечитателей.

Читатели отличаются от нечитателей уровнем развития интеллекта. Читатели способны мыслить в рамках про-



блем, схватывать целое и выявлять противоречия и связь явлений, более адекватно оценивать ситуацию, быстрее находить правильные решения, имеют больший объем памяти и активное творческое воображение, лучше владеют речью. Они точнее формулируют, свободнее пишут, легче вступают в контакты и приятны в общении, более критичны, самостоятельны в суждениях и поведении. Таким образом, с точки зрения С.Н. Плотникова, чтение формирует качества наиболее духовно зрелого, просвещенного, культурного и социально ценного человека.

Сегодня подрастающее поколение не является литературно развитым. В семье перестает существовать культ чтения. Поэтому необходимо грамотно организовывать среду, и прежде всего в семье, т. к. читающие родители – часть такой среды. Но во многих семьях ребенок не испытывает подобного развивающего воздействия, и в этом случае нужно организовывать такую работу в ДОУ. В настоящее время идет упорядочение всех существующих программ, подведение их под одну структуру. Чтение художественной литературы, согласно федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, выделено в отдельную область наряду с другими областями. Перед педагогами стоит задача осуществления интеграции этой области с другими областями, реализация которой на практике является довольно непростым делом, поскольку важно в процессе работы по объединению различных областей не разрушить целостность художественного произведения, его эстетический смысл.

Кроме того, перед педагогами ДОУ стоят очень сложные задачи: не только стать опорой для родителей в литературном развитии их детей, но и суметь организовать среди самих родителей и педагогов просветительскую работу, направленную на повышение статуса чтения.

С целью выявления степени приобщенности детей

старшего дошкольного возраста к чтению, их читательских интересов, а также выявления читательских интересов родителей на базе одного из дошкольных учреждений Красноярска было проведен мониторинг освоения детьми образовательной области «Чтение художественной литературы», разработанный профессором Т.И. Бабаевой, доктором педагогических наук, профессором М.В. Крулехт и др.

Родители, которым были предложены анкеты, в большинстве своем неохотно шли на контакт, данная проблематика не вызвала у них достаточного интереса, что подтверждает мысль о необходимости педагогической работы по просвещению родителей с целью создания среды, способствующей приобщению ребенка к чтению художественной литературы.

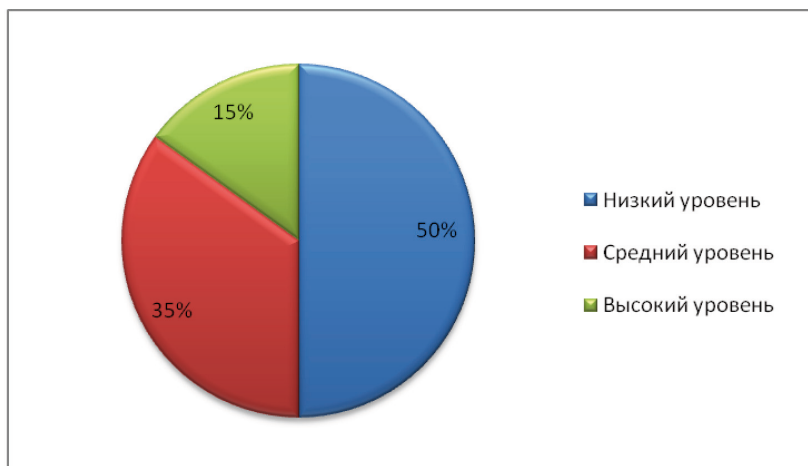
Изучая литературное развитие детей старшего дошкольного возраста, решали задачи, выдвинутые авторами мониторинга: изучить особенности литературного опыта детей, выявить наличие и особенности читательских интересов детей, изучить своеобразие восприятия детьми литературных текстов разных жанров, выявить возможности использования детьми литературного опыта в самостоятельной творческой деятельности.

Для решения поставленных задач детям была предложена игра, которая предполагает сюжет-путешествие с «посещением» ребенком таких остановок, как «Книжный дом», «Дворец сказок», «Дом художника», «Бульвар историй», «Литературная гостиная», «Площадь поэтов». Путешествуя по Литературной стране и останавливаясь на каждой остановке, ребенок выполнял диагностические задания, отвечал на вопросы беседы, участвовал в сказочных «испытаниях». После чего фиксировалась успешность выполнения заданий и оценивался результат по разработанным критериям и уровневым характеристикам.

Анализ полученных в ходе изучения результатов пока-

зал, что детей с высоким уровнем литературного развития всего 15 % от числа детей всей группы испытуемых. Средний уровень выявлен у 35 % детей.

Низкий уровень литературного развития имеют 50 % детей от числа детей всей группы, участвующей в эксперименте (рис.).



*Рис. Уровни литературного развития детей старшего дошкольного возраста*

Дети, у которых был отмечен низкий уровень, проявляли бедность литературного опыта, у них отсутствовал интерес к литературе. Ребенок с трудом называл знакомые книги, иногда ограничивался формулировкой «про то, как...», «где этот герой был» или описывал внешний вид книги, не знал жанров таких жанров литературы, как рассказ, стихотворение, не мог отличить сказку от рассказа, предпочтение отдавал одному виду литературы, как правило, сказкам. Показателем недостаточного читательского опыта у детей является то, что они могут назвать только 1–2 знакомые сказки, и, хотя выражают положительное отношение к прослушиванию сказок, испытывают трудности при просьбе пере-

сказать одну из любимых. На вопрос, какие герои из сказок нравятся больше всего и почему, дети в основном называли героев из мультфильмов («Шрэк», «Винкс», «про роботов») и не могли обосновать, почему именно этот персонаж является любимым. У них вызывала затруднение и просьба назвать злых и добрых героев. Только после подсказки они могли определить характер героя, но не могли объяснить свое умозаключение.

Для детей со средним уровнем характерен более разнообразный читательский интерес, но неглубокий и слабо мотивированный. Интерес к сказкам у них выражен довольно ярко, объясняется увлекательностью сюжета, наличием чудес и волшебства, дети называют 3–4 знакомые сказки, выделяют любимую, проявляя интерес к ее содержанию и героям. Ребенок со средним уровнем литературного развития высказывает интерес к слушанию и разыгрыванию, знает многих героев, понимает, но не всегда может объяснить их функции в сказках. Дети называли героев именно из книг, а не из мультфильмов, довольно ярко и логично пересказывали фрагменты сказок.

Литературный опыт детей с высоким уровнем литературного развития отличается богатством и разнообразием, интерес к книгам у них более устойчивый и мотивированный. Ребенок предпочитает произведения определенного вида, жанра или тематики (например, про животных) называет 5 любимых сказок (чаще всего «Кот в сапогах», «Золушка», «Маша и медведь», «Колобок», «Гуси лебеди»), проявляет активный интерес к слушанию, рассказыванию, охотно пересказывает, сохраняя сюжет. Без затруднений может назвать любимых героев и объяснить свой выбор (смелый, защищает всех), может назвать злых и добрых персонажей.

Кроме того, нужно отметить, что дети, у которых был зафиксирован низкий уровень, в основном, рассказывали сюжеты мультфильмов, а не книг. Большинство отметили,

что чтению предпочитают просмотр телевизора, имея при этом дома библиотеку детских книг.

Для детей с низким и средним уровнем характерна бедность речи, они с трудом выражают свои мысли при общении с детьми, в отличие от детей, имеющих высокий уровень литературного развития, которые, напротив, с легкостью рассказывают о произведениях и без затруднений отвечают на вопросы.

По нашему мнению, работа, направленная на литературное развитие детей, может быть организована следующим образом.

Во-первых, необходимо в группах ДОУ организовать среду, способствующую развитию у ребенка интереса к книге: создать уголок для чтения с книгами разной тематики и разных жанров, имеющими качественные иллюстрации, предусмотреть возможность свободного обращения ребенка к этим книгам.

Во-вторых, необходима работа с родителями, в процессе которой должны решаться следующие задачи: раскрытие значимости литературного развития для их детей, помощь в организации работы по литературному развитию ребенка, в развитии умения создавать подходящую среду дома.

В-третьих, работа с детьми должна быть направлена на повышение их знаниевого уровня в области литературы, изменение эмоционального отношения к книге.

В-четвертых, организация работы с педагогами, в результате которой они должны самостоятельно уметь организовывать среду, выстраивать работу с родителями и детьми и поддерживать ее на должном уровне.

Подводя итог, можно констатировать, что при организации работы с субъектами образовательного процесса должны быть выдвинуты следующие задачи: расширение знаний родителей и педагогов о литературном развитии детей; обучение педагогов и родителей способам литературного раз-

вития в процессе взаимодействия с ребенком; знакомство педагогов с методиками ознакомления детей с литературой и развитие умений внедрять их в педагогическую деятельность; обучение родителей способам организации среды, способствующей литературному развитию детей.

### *Библиографический список*

1. Концепция национальной программы поддержки и развития чтения [Электронный ресурс]. URL: <http://rusreadorg.ru/news/Conception-text.pdf> (дата обращения: 20.11.12).
2. Кухар М.А. Литературное образование дошкольников в современном социокультурном контексте // Социальная педагогика: вызовы XXI века = Social Pedagogy: Challenges of the XXI Century: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию социальной педагогики в России. Красноярск, 7–8 ноября 2011 г. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2011. Т. 1. С. 120–124.
3. Мониторинг в детском саду: научно-методическое пособие. СПб.: «ДЕТСВО-ПРЕСС», 2011. 592 с.
4. Чудинова В.П. «Социодинамика и «кризис» детского чтения [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rusreadorg.ru> (дата обращения: 20.11.12).

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Я.В. Царева*

*Социальная компетентность, проектно-исследовательская деятельность, дети старшего дошкольного возраста, ФГТ, проблемная ситуация. Отражены особенности современной системы дошкольного образования. Раскрывается содержание проектно-исследовательской деятельности как приоритетной при формировании социальной компетентности. Представлены результаты эмпирического исследования развития проектно-исследовательской деятельности дошкольников.*

# LAYING THE FOUNDATIONS OF SOCIAL COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES

*Ya. V. Tsareva*

*Social competence, design and research activities, senior preschool children, federal state requirements, problem situation.*

**This article presents the features of the modern system of preschool education. The content of design and research activities as a priority in the formation of social competence is revealed here. The results of the empirical studies of the development of design and research activities of preschoolers are given.**

В современных условиях динамической трансформации российской системы образования значимой становится коммуникативно-деятельностная парадигма образования, основная цель которой – помочь человеку стать субъектом своего образования, своей деятельности. В связи с новыми требованиями федерального государственного образовательного стандарта особое значение уделяется приобретению дошкольниками соответствующего опыта взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Активное реформирование российской системы образования заключается в развертывании процесса качественного обновления образования, усиление его культурологического и личностного потенциала. Современное общество ощущает потребность в активной личности, способной к творческой самореализации, к проявлению познавательной активности, способной самостоятельно и инициативно изучать жизненно важные проблемы и находить решения.

Современные исследования показывают, что в начальной школе наиболее востребованным качеством ребенка является активность, выражающаяся в стремлении познать доступными средствами окружающую действительность, в способности изменять эту действительность, проявляя себя в новых условиях (М.Н. Полякова). Первоосновы такой качествен-

но новой личности должны быть заложены еще в дошкольном детстве (А.Г. Гогоберидзе, Л.М. Кларина, З.А. Михайлова, А.Н. Поддъяков).

Требования нового федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) придают особое значение приобщению детей к культуре исследовательской и проектной деятельности, которое в сочетании с приобретением соответствующего субъектного опыта является также и потенциальным ресурсом для развития способностей и компетенции детей, необходимых для современной жизни, требующих постоянного пополнения знаний и умений, становления человека как субъекта собственного развития и образования.

Современные федеральные государственные требования (далее – ФГТ) в дошкольном образовании требуют формирования у воспитанников следующих интегративных качеств:

1) любознательный, активный. Ребенок интересуется новым, неизвестным, любит экспериментировать, задает вопросы взрослым. Самостоятельность – одно из первых его качеств;

2) овладевший средствами и способами взаимодействия со сверстниками и взрослыми, что предполагает владение диалоговой речью, конструктивными формами взаимодействия со сверстниками и взрослыми; в зависимости от ситуации ребенок должен уметь поменять стиль общения;

3) способный управлять своей эмоционально-волевой сферой: поведение ребенка определяется не сиюминутными порывами и желаниями, а в соответствии с заданной или возникшей ситуацией. Ребенок способен планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели;

4) способный решать интеллектуальные и личностные задачи, адекватные возрасту. В процессе различных видов деятельности ребенок должен усваивать не сами знания и навыки, а способы их получения, чтобы затем иметь возможность



их применять для решения новых задач, проблем, поставленных взрослым или им самим, или возникающих спонтанно.

Согласно современным ФГТ к дошкольному образованию, педагогический процесс должен быть основан на системно-деятельностной, личностно ориентированной и коммуникативно-интегративной концепциях и предполагать свободу выбора воспитанником желаемой деятельности. Задача педагога – создать педагогические условия, которые будут способствовать возникновению желания у ребенка, одновременно решая воспитательно-образовательные задачи.

В нашем дошкольном образовательном учреждении в качестве приоритетного направления была выбрана проектно-исследовательская деятельность, так как она соответствует современным ФГТ к дошкольному образованию, а также при правильной организации она вызывает у дошкольников позитивные эмоции, на фоне которых прочно закрепляются знания об окружающем мире, развивается речь, воспитывается эстетический вкус и творческая инициатива, происходит становление личности ребенка, посредством которого взрослые и дети создают единое пространство общения, поддерживают атмосферу творческого поиска.

Проектная деятельность вызывает у дошкольников положительные эмоции, на фоне которых прочно закрепляются знания детей об окружающем мире, развивается речь, воспитывается эстетический вкус и творческая инициатива, происходит становление личности ребенка.

Широкое применение проектирование получило в школьном образовании (И.З. Гликман, Н.Ю. Пахомова, А.И. Савенков), особенно в начальной школе, однако в силу преемственности дошкольного и школьного образования метод проектов проникает и в дошкольные учреждения (Т.А. Данилина, В.Н. Журавлева, Л.С. Киселева, О.Л. Князева и др.), и, следовательно, пропедевтику проектной деятельности у детей имеет смысл начинать в детском саду, формируя у дошкольников

основы тех ключевых компетенций, становление которых будет способствовать полноценному осуществлению детьми проектной деятельности.

Проект, с точки зрения педагога, – это интегративное дидактическое средство, позволяющее обучать целенаправленной деятельности по нахождению путей решения проблемной ситуации. С точки зрения ребенка, проект – это возможность сделать что-то самостоятельно, максимально используя свои познавательные, творческие возможности; это деятельность, направленная на решение интересной для ребенка проблемы, в итоге которой он получает практический результат.

Для осуществления проектной деятельности у детей необходимо развивать следующие ключевые компетенции:

1) личностные, включающие осознание собственных интересов и мотивов деятельности и интересов других людей, самооценку, осознание социального значения и социального оценивания выполняемой деятельности, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию, проявление индивидуальных творческих способностей;

2) познавательные компетенции, которые предполагают умения анализировать ситуацию, обозначать проблему, собирать данные, осваивать алгоритмы действий при решении проблемных задач;

3) коммуникативные компетенции, которые подразумевают способность детей сотрудничать со сверстниками и взрослыми, вести конструктивное общение в ходе осуществления совместной деятельности (допущение и уважение точки зрения других участников, учет их мнения, ориентир на партнера, построение совместных действий);

4) регулятивные компетенции, предполагающие сохранение собственной цели деятельности на всем протяжении ее выполнения, продвижение по направлению к ней, контроль и оценка своей деятельности, ее корректировка по ходу работы, адекватная оценка полученного продукта деятельности.

Для реализации задач по развитию ключевых компетенций дошкольников, необходимых для осуществления проектной деятельности, педагогам следует придерживаться в своей работе следующих условий:

1) дополнение традиционного содержания образовательного процесса упражнениями, способствующими усвоению детьми средств и способов, необходимых для разработки и реализации различных проектов;

2) создание проблемных ситуаций, в ходе решения которых дети обнаруживают свою самостоятельность в поиске и использовании необходимых средств достижения цели;

3) организация и реализация совместных детско-взрослых проектов, разнообразных по количественному и возрастному составу участников, разнообразных по занимаемому времени (мини-проекты, долгосрочные проекты).

В структуре проектно-исследовательской деятельности можно выделить следующие компоненты:

1) мотивационный компонент, предполагающий наличие интереса к предлагаемой деятельности, проявление настойчивости в достижении цели;

2) содержательный компонент, характеризующийся наличием представлений о способах, приемах и средствах реализации проектной деятельности;

3) операциональный компонент предполагает наличие практического опыта в решении проблемных ситуаций известными методами (или творчески их преобразуя), возникающих в ходе проектной деятельности;

4) коммуникативный компонент, предполагающий наличие способности сотрудничать со сверстниками и взрослыми в ходе совместного выполнения деятельности, направленной как на получение информации, так и в процессе рефлексии.

Развитию проектно-исследовательской деятельности старших дошкольников сопутствует взаимодействие взрослых и детей, которое можно рассматривать как междисциплинар-

ное сотрудничество, в котором каждый из участников – равноправный партнер со своими обязанностями и ответственностью. Ребенок – субъект, т. е. он обладает способностью становиться и быть хозяином, автором и организатором собственной жизни. В проектной деятельности ребенок занимает субъектную позицию, т. е. придает этой деятельности собственный смысл и действует по собственному замыслу, определяет цель деятельности, план осуществления, выбор средств достижения цели, проводит анализ деятельности и результатов, их корректировку, осуществляя на разных ее этапах различного типа рефлексии (самооценка, оценивание партнеров по деятельности). Взрослый принимает субъектную позицию ребенка, становясь со-творцом общей деятельности. Для этого педагогу необходимо понимать детей, знать их интересы, отталкиваясь от которых он имеет возможность расширить зону их ближайшего развития, поддерживая при этом детскую самостоятельность, инициативу, творчество. В проектно-исследовательской деятельности сотрудничество необходимо не только на уровне педагога с ребенком, но и на уровне родителей с ребенком и с педагогом. Родители убеждаются в том, что развитие своего ребенка является истинной ценностью; работа педагога с родителями предполагает побуждение родителей к поощрению развития субъектных качеств личности ребенка (интересов, способностей, самостоятельности, инициативности, творчества в познании и самовыражении).

Решение образовательных задач, согласно данному подходу, преимущественно должно осуществляться, ориентируясь на следующие принципы: создание специальной развивающей среды, стимулирующей развитие ребенка и предлагающей ему поводы для самообучения; опора на собственный опыт ребенка; обучение через действие; побуждение к поиску и экспериментированию; сочетание индивидуальной и коллективной работы.

Нами было проведено констатирующее обследование детей, которое заключалось в выявлении особенностей осуществления проектной деятельности дошкольниками 5–7 лет. С этой целью специально создавались проблемные ситуации, требующие от детей проявления проектных качеств: умение видеть проблемы («Посмотрите на мир чужими глазами»); умение делать предположения («Найди причину»); способность выстраивания логических цепочек вопросов (игра «Данет»); умение давать определения понятиям (Загадки); умение проводить эксперименты с воображаемыми и реальными предметами и др., а также осуществлялось наблюдение за свободной деятельностью детей в уголках исследования («научных лабораториях»). Анализ данных осуществлялся по следующим критериям: 1) принятие ребенком проблемной ситуации и проявление интереса к ее решению; 2) особенности осуществления проектной деятельности; 3) отношение ребенка к процессу деятельности, к ее результатам, к деятельности других детей в процессе совместного решения проблемной задачи, а также особенности построения общения между детьми, между детьми и взрослыми (воспитателями и родителями) (определение особенностей коммуникации).

Предлагаемые проблемные ситуации выявили низкую активность детей как в принятии самой ситуации, так и в поиске способа решения данной проблемы, проектная деятельность практически подменялась игровым манипулированием, дети ждали подсказки для последующих действий, а предложения взрослого использовать пробующие действия ставили ребенка в затруднительное положение, он терялся, иногда и вовсе отказываясь от продолжения деятельности. Было определено, что дети не владеют достаточными навыками проектной деятельности.

Полученные данные подтвердились и наблюдением за деятельностью детей в «научной лаборатории». Не имея практического опыта решения проблемных ситуаций, дошкольни-

ки (88 %) вообще не воспринимали объекты, расположенные в уголке, как подлежащие изучению с выявлением их взаимосвязей с окружающей действительностью. Лишь 12 % детей проявили интерес к объектам, активно изучая их, пытаясь использовать предметы из «научной лаборатории» для познания интересующих их явлений и объектов окружающей среды. Была выявлена закономерность: если в специально созданных проблемных ситуациях ребенок показывал высокую активность, то он проявлял эту активность и в свободной самостоятельной деятельности. Такие дети быстрее и охотнее принимали проблемную ситуацию, стремились найти пути решения проблемы, активно перебирая методы и способы решения задачи, эмоционально переживали результаты деятельности, с желанием общались со сверстниками и взрослыми по поводу проектных ситуаций.

На основании анализа фактически полученного материала были выявлены три уровня развития проектно-исследовательской деятельности дошкольников.

Высокий уровень проектной активности характеризуется высоким темпом заинтересованности новым объектом, задачей со стойким стремлением его исследовать, выявить его функции, область применения и другое. При возникновении трудностей в процессе изучения объекта, явления дети с высоким уровнем развития не стесняются просить помощи у взрослого, задают существенные вопросы, при необходимости выстраивая логическую цепочку вопросов. Ребенок старается изучить новое основательно, полноценно, в результате чего у него выстраиваются правильные логические связи. Впоследствии ребенок способен логически рассуждать по поводу нового предмета, явления с объяснением существующих логических связей. На протяжении всей работы у детей сохраняется положительный эмоциональный фон.

Дети со средним уровнем развития проектно-исследовательской деятельности также характеризуются высокой заин-

тересованностью новой задачей, но они способны концентрироваться только на конкретной проблеме, не связывая ее с предыдущей или последующей. Эмоциональное состояние распространяется лишь на период выполнения данного задания, после чего ребенок тут же переключается на менее интеллектуально затратный вид деятельности. Детям трудно производить какие-то дополнительные действия с предметом, так как они владеют ограниченным фондом действенных знаний и в случае возникновения затруднений могут отказаться от продолжения деятельности. Помощь принимают, но затрудняются ее попросить, вопросы возникают, но единичные, дети сами нуждаются в побуждающих вопросах. Ошибки исправляют только тогда, когда их замечают взрослые.

Низкий уровень развития проектно-исследовательской деятельности характеризуется желанием исследовать новый объект, явление лишь поверхностно, не углубляясь в содержание. Деятельность ребенка постоянно нуждается в поддержке, умственные действия над предметом носят эпизодический характер, ему свойственно постоянное «перескакивание» на другие, более знакомые и игровые предметы, т. е. взрослому постоянно приходится контролировать ход мыслей ребенка, его деятельность, направляя ее в нужное русло. Ребенок равнодушен к процессу выполняемой деятельности.

Далее нами был проведен эксперимент по внедрению проектно-исследовательской деятельности в работу педагогического состава при предварительной подготовке детей и взрослых.

Семинар-практикум, проводимый с родителями и педагогами, позволил обогатить их теоретические знания о принципах реализации проектного метода, о его особенностях при использовании в работе с детьми дошкольного возраста, расширил представления взрослых о развивающих возможностях проектно-исследовательской деятельности.

Деловая игра «Детские проекты» («Химия на столе»),

предложенная педагогам и родителям, помогла освоить им практические навыки работы над проектом.

На подготовительном этапе также осуществлялось обогащение предметно-развивающей среды, целью которой было стимулирование самостоятельности и активности в исследовании окружающих предметов и явлений. В основу организации предметно-развивающей среды были положены следующие принципы: обеспечение эмоциональной комфортности; учет индивидуальных интересов и предпочтений дошкольников; развитие свободной и самостоятельной деятельности и другие. С этой целью были созданы «научные лаборатории», где дети могли самостоятельно и совместно со сверстниками заниматься исследовательской деятельностью.

Для формирования социальной компетентности дошкольников средствами проектно-исследовательской деятельности их необходимо погрузить в ситуацию проекта. Для этого необходимо соблюдение следующих условий.

1. Выявление, поддержка, расширение интересов детей.
2. Развитие универсальных компетенций детей, необходимых для реализации проектной деятельности.
3. Наличие у детей возможности самостоятельного действия от задумывания и планирования деятельности до достижения результата.
4. Организация детско-взрослых сообществ, где происходит равноправное распределение ролей; взрослый действует с детьми на уровне партнерства, между детьми и взрослыми складываются отношения сотрудничества.

Для выполнения задач по формированию социальной компетентности старших дошкольников педагогический процесс должен строиться согласно следующим требованиям: выявление, поддержка, расширение интересов ребенка; развитие универсальных компетенций детей, необходимых для осуществления проектной деятельности; предоставле-



ние детям возможности самостоятельно задумывать и осуществлять по собственной инициативе различные проекты; создание детско-взрослой общности; развитие у взрослых (педагогов и родителей) представлений о ценности субъектной позиции дошкольника в целом и о проектной деятельности в частности как способа формирования социальной компетентности.

Контрольный срез эксперимента показал значительную динамику развития проектно-исследовательской деятельности дошкольников. Это выразилось в более устойчивом и длительном по времени интересе к выполняемой деятельности, в совершенствовании детских мыслительных и практических умений, в повышении качества выполняемой деятельности, в сформировавшейся субъектной позиции, проявляющейся в самостоятельности и инициативности в ходе выполнения совместной деятельности, а также в умении детей вести конструктивный диалог со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, выполняя практическую деятельность, которая требует проявления поискового поведения, дети овладевали новыми теоретическими знаниями и практическими умениями, способами и приемами решения проблемной ситуации, способствующими накоплению коммуникативного опыта, дающими возможность быть субъектами деятельности и общения, как того требуют современные ФГТ в дошкольном образовании.

### *Библиографический список*

1. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Детская психология. М.: Просвещение, 1984. Т. 4. 432 с.
2. Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А., Стрелкова Л.Т. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. М.: Новая школа, 1993. 53 с.
3. Скоролупова О.А. ФГТ в дошкольном образовании. Типовое положение о ДОУ. М.: Изд-во «Скрипторий 2003», 2012. 160 с.

# ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ КОЛЫБЕЛЬНОЙ ПЕСНИ

*С.Н. Чепурная*

*Эмоциональное развитие детей, синдром дефицита внимания, колыбельная песня.*

Описывается динамика эмоционального развития детей от рождения до младшего школьного возраста. Рассматривается роль колыбельных песен в эмоциональном развитии ребенка. Приводятся результаты эмпирического исследования о влиянии колыбельных песен на эмоциональную сферу детей младшего дошкольного возраста.

## EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE BY MEANS OF LULLABY

*S.N. Chepurnaya*

*Emotional development of children, attention deficit disorder, lullaby.*

This paper describes the dynamics of emotional development of children from birth to primary school age. It also examines the role of lullabies in emotional development of the child. The results of the empirical study on the impact of lullabies on the emotional sphere of children of primary preschool age are given.

В последние годы вырос интерес к проблеме эмоций и чувств как фундаментальной сфере психического развития человека, как базису его душевной жизни, как интимно-смысловому слою сознания. Безусловно, это сопряжено с большими переменами в жизни нашего общества, с переменами в науках о человеке, активно открывающих закрытые прежде проблемы: внутреннего мира, сознания, свободы, духовности, творчества и т. д. Однако следует подчеркнуть, что эти базисные категории, к которым сегодня активно обращаются и психологи, и педагоги, еще не получили глубокого раскрытия в самой психологической науке. Лишь в по-

следнее время они становятся предметом серьезных теоретических обсуждений.

Новорожденный ребенок способен испытывать страх, проявляющийся при сильном звуке или внезапной потере опоры, неудовольствие при ограничении движений и удовольствие при покачивании и поглаживании. Если рассматривать эмоциональные реакции у новорожденных как показатели врожденных потребностей, их обуславливающих, то можно заключить, что врожденной способностью вызывать эмоции обладают: потребность в самосохранении (страх), в свободе движений (гнев), в получении особого рода раздражений, свидетельствующих о психической защищенности (удовольствие). Эти потребности определяют фундамент эмоциональной жизни человека.

Для детей второго и затем третьего года жизни характерно усложнение взаимодействия с окружающим миром и, как следствие, возникновение значительного услужения в структуре эмоциональной жизни. Основное, что происходит в мире эмоциональных проявлений ребенка в этот период, – это продолжающиеся опосредование и «опроизволивание» его аффективного поведения (хотя это вовсе не означает полного исчезновения аффекта). Вместе с тем аффективные тенденции остаются в детском возрасте достаточно выраженными: «огромное значение аффективных тенденций сохраняется на протяжении развития ребенка».

Наиболее яркой особенностью младшего дошкольного возраста является его повышенная эмоциональность. Психолог и педагог, философ В.В. Зеньковский в книге «Психология детства» отводит эмоциональным явлениям одно из первых мест по их значению в развитии ребенка. Эмоции, по В.В. Зеньковскому, – это прежде всего сама естественность поведения ребенка, непосредственность, грация и свобода.

Современные исследователи отмечают, что в большинстве своем механизмы внушения при помощи убаюкиваю-

щих песен имеют установку на работу правого полушария мозга и воздействуют на эмоции, подсознание. Л.С. Выготский считает, что эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребенка. Эмоциональное развитие – это ряд взаимосвязанных направлений, каждое из которых имеет свои определенные способы воздействия на эмоциональную сферу и соответственно механизмы включения эмоций.

В настоящее время существуют проблемы социального уклада. А.Д. Кошелева пишет, что проблема «состоит в том, что эмоциональное развитие многих маленьких детей, в том числе раннего и дошкольного возраста, происходит в условиях обделённости ребенка родительской, прежде всего материнской любовью (или в условиях внутрисемейной депривации)». Дефицит родительской любви не проходит бесследно для развития ребенка.

Синдром дефицита внимания можно вылечить у детей, но первичная алекситимия – затруднение в различении эмоций и телесных ощущений – коррекции почти не поддается. Эмоциональное развитие ребенка находится в зависимости именно от модели взаимоотношений «мама – ребенок» в период раннего детства. Отсутствие тепла и контакта между мамой и ребенком оборачивается со временем многими проблемами. Пение мамы способствует улучшению эмоциональной стабильности ребенка. Ребенок, которому пели колыбельные в детстве, более уравновешенный, может контролировать свои эмоции. Колыбельные песни оказывают на ребенка успокаивающее действие, снимают возбуждение, тревожность, защищают психику ребенка от стрессов и эмоциональной неустойчивости. Возможен также вариант прослушивания колыбельной песни на аудиозаписях, что поможет детям, по каким-то причинам лишенным материнского общения.

Нами было проведено исследование, касающееся влия-

ния колыбельной песни на эмоциональную сферу детей младшего дошкольного возраста. Работа проводилась с каждым ребенком индивидуально. Для диагностики эмоциональной сферы был использован метод наблюдения. Мамы писали отчет по плану:

1. Фамилия, имя, возраст испытуемого ребенка.

2. Напев ребенку знакомой, русской колыбельной песни (текст колыбельной прилагается).

3. Как при напеве колыбельной песни изменялось эмоциональное состояние ребенка:

- как ребенок себя ведет (его мимика, движения, фразы);

- как проявлялось эмоциональное состояние ребенка до начала пения колыбельной песни, во время ее напева и после;

- какие особенности можно отметить в общем состоянии ребенка.

*Примечание.* Колыбельная пелась перед сном ребенка, с приглушенным светом и в полной тишине.

Исследование детей проводилось в возрасте от 1,5 до 3,5 лет. Ниже приведены результаты отчетности по 3 детям из 10, с заключением, касающимся данного исследования.

1. Ефим М., 6 месяцев.

2. «Умка». Колыбельная медведицы (Муз. Е. Крылатова, сл. Ю. Яковлева).

3. Во время напевания колыбельной малыш успокаивается, движения его замедляются и становятся плавными, он всегда тянет ладошки к маме, чтобы она взяла их в свои руки. Мышцы лица расслабляются, и появляется улыбка, дыхание становится ровным, Ефим начинает «мурлыкать» вместе с мамой. К моменту засыпания отпадает потребность в сосании соски.

- Эмоциональное состояние заметно меняется: до начала ребенок активный, сучит ножками, одной рукой теребит соску, другой играет с мамиными волосами; во время напевания колыбельной малыш затихает, расслабляется, инте-

рес к окружающему миру пропадает, глаза ребенка медленно закрываются; после окончания колыбельной, если ребенок не уснул, то какое-то время лежит молча и спокойно, если песня не продолжается, он открывает глаза начинает активные движения сначала головой, потом ручками и ножками.

– Колыбельные песни мелодичные, движения мамы ритмичные. Поэтому у ребенка успокаивается нервная система, проходят тревожность и возбуждение, малыш гулит вместе с мамой, но очень тихо.

1. Тимофей Ч., 10 месяцев.

2. «За печкою поет сверчок».

3. При напеве постоянной колыбельной песни «За печкою поёт сверчок, угомонись, не плач, сынок...» Тимофей успокаивается, затихает на время, как будто прислушивается. Рассматривает моё лицо, тянется к нему, чтобы потрогать. При продолжительном напеве глаза мальчика закрываются, иногда начинает подпевать в такт песни «mmm-mmm-mmm». Пою песню ласково, с любовью, временами прижимаю его к себе сильнее, после колыбельной песни обязательно целую, т. к. хочу, чтобы он чувствовал всю мою любовь.

1. Алексей Ч., 1,4 года.

2. «Баю-баюшки-баю, не ложися на краю».

3. Эту колыбельную я пою Леше каждый раз, как мы ложимся спать. Когда я только начинаю петь, Леша прижимается ко мне, закрывает глазки. До начала песни мальчик ведет себя обычно – веселится, играет, смеется. Во время песни притихает, понимает, что нужно ложиться спать, по окончании колыбельной у Лешки глазки закрыты. Эмоциональное состояние – ребенок знает, что такое колыбельная песня, и когда ее поет мама, нужно ложиться спать.

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы.

Во-первых, действие колыбельной песни зависит от возраста ребенка: дети раннего дошкольного возраста реагиру-

ют на колыбельную как на отправную точку ко сну. Мотив знакомой песни напоминают ему, что нужно ложиться спать. Дети среднего и старшего дошкольного возраста, которым уже не поют колыбельные, знают назначение колыбельной песни, и она действует на них так же, как и на детей младшего дошкольного возраста.

Во-вторых, независимо от возраста ребенка колыбельная действует на него положительно, успокаивает его, у ребенка возникает чувство защищенности, он чувствует любовь, нежность мамы. Как мы видим из примеров, ребенок хочет быть ближе к маме, старается прижаться, обнять её, проявляет ответные чувства любви и ласки.

В-третьих, как показало исследование, для детей младшего дошкольного возраста имеют значение знакомый мотив, атмосфера и обязательное исполнение близким человеком.

В результате изучения существующей литературы, решения конкретных задач, рассмотрения влияния колыбельной песни на эмоциональное развитие дошкольника и проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

– колыбельная очень важна для полноценного развития детей, она закладывает прочный фундамент физического, психического и нравственного здоровья человека, несет в себе познавательную, оздоровительно-лечебную, воспитательную, эстетическую функции, храня огромный мир ценностей культуры народа;

– колыбельная песня создает неповторимую атмосферу открытости и доверительности, которая сохранится на долгие годы;

– колыбельная песня способна влиять на эмоциональное состояние. Пение колыбельных песен поможет вырасти детям уравновешенными и доброжелательными людьми.

#### *Библиографический список*

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М., 1982. Т. 3.

2. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Издательство «Речь», 2002. 176 с.
3. Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Академия, 1996. 346 с.
4. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999. 324 с.
5. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 176 с.
6. Порядина М. А. Колыбельное искусство // Библиотека в школе. 2007. № 21. С. 82.
7. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции. 2-е изд. М.: Музыка, 1972. 168 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОК Р. КИПЛИНГА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*А.Н. Швецова*

*Старший дошкольник, иностранный язык, игровые формы, мотивация, эмоциональное воздействие.*

Рассматривается проблема обучения английскому языку детей дошкольного возраста. Описывается комплекс занятий по английскому языку с детьми старшего дошкольного возраста по сказкам Р. Киплинга.

## **USING TALES OF R. KIPLING IN ENGLISH CLASSES WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

*A.N. Shvetsova*

*Senior preschooler, foreign language, play forms, motivation, emotional impact.*

The article is devoted to teaching preschool children the English language. The tales of R. Kipling are considered as a means of development of the child and introduction them to the native language of the author. It describes a set of English lessons built on the tales of R. Kipling with children of senior preschool age.



Дошкольный возраст особенно благоприятен для начала изучения иностранного языка – дети этого возраста отличаются особой чуткостью к языковым явлениям, появляется интерес к осмыслению своего речевого опыта, так называемых секретов изучаемого языка. Дети легко и прочно запоминают небольшой по объему языковой материал и хорошо его воспроизводят, в дальнейшем эти благоприятные факторы теряют свою силу. Еще одна причина, по которой дошкольный возраст предпочтителен для занятий английским языком, – чем младше ребенок, тем меньше его словарный запас в родном языке, при этом меньше его речевые потребности: сферы его общения небольшие. Соответственно, овладевая иностранным языком, он не ощущает большого разрыва между возможностями родного и иностранного языка, и его чувство успеха будет более ярким, чем у взрослого.

Старший дошкольник начинает четче понимать, что есть добро, а что зло, и с этих позиций оценивает поведение животных, окружающих людей и, безусловно, свои поступки. Именно в этот момент ему помогут сказки Р. Кипплинга, в которых ярко выражены примеры добра и зла. Помимо этого, Кипплинг – английский писатель, что имеет непосредственное и прямое отношение к изучению детьми иностранного языка. Мы знаем, что положительные эмоции постоянно сочетаются с удовлетворением потребностей и становятся настоящей потребностью. Все дети стремятся к положительным эмоциям. Лишение эмоциональных воздействий дезорганизует психику человека, а длительное лишение положительных эмоциональных воздействий в детстве может привести к отрицательным деформациям личности. Когда ребенок слушает сказку, его эмоциональное состояние гармонично, появляются интерес, внимание. Даже у взрослого лучшими воспоминаниями из детства являются любимые сказки, в которых добро всегда побеждает зло, поэтому любовь к английскому языку

целесообразнее прививать через сказку. Открывать новые знания в сфере английского языка для ребенка могут как воспитатели ДООУ, так и преподаватель иностранного языка, да и родители могут стать учителями на самом раннем этапе. Главное в этом – вызвать живой интерес ребенка и облегчить восприятие нового материала.

Образы животных активно используются Кипплингом в сказках. Это еще один положительный критерий использования именно его произведений в обучении английскому языку старших дошкольников. В качестве методов изучения новой лексики можно использовать различные игровые формы, например, загадки, соревнования, рисунки, игра в лото. Принцип погружения в языковую среду наряду с игровым является одним из основополагающих уже на раннем этапе обучения.

Нами разработан небольшой комплекс занятий по английскому языку с детьми старшего дошкольного возраста под названием «Зоопарк Кипплинга».

### *Зоопарк Кипплинга*

#### *Задачи*

1. Знакомить детей с жизнью и творчеством сказочника Р. Кипплинга.
2. Обогащать запас лексики английского языка у детей старшего дошкольного возраста.
3. Воспитывать у детей интерес к английскому языку.
4. Развивать положительные эмоции при чтении сказок и работе на занятии.

Оборудование: книги и иллюстрации сказок Кипплинга, карточки разных цветов, соответствующие настроению ребенка: красный – «понравилось», желтый – «было скучно», зеленый – «не понравилось», картинки с изображением животных, карточки с названиями животных на английском языке, магнитофон, диск с записями детских песенок на английском языке.

### *Ход занятия*

1. Good morning, children!

2. Фонетическая зарядка.

3. «Это рассказ о великой войне, которую вел в одиночку Рикки-Тикки-Тави в ванной большого дома в поселке Сигаули». Так начинается сказка великого писателя Редьярда Киплинга «Рикки-Тикки-Тави». Ребята, а какие сказки Киплинга вы еще знаете? (ответы детей)

4. Кто же такой этот Редьярд Киплинг, написавший столько замечательных сказок? Родился Киплинг в индийском городе Бомбей. Отец его был директором музея (знаете, что такое музей?), мама была из известной семьи, оба деда его были священниками. Имя Редьярд получил, как все думают, в честь английского озера Редьярд, где познакомились его родители. В детстве няня рассказывала ему много сказок о животных, Киплинг любил слушать их. В дальнейшем писатель много путешествовал, общался с детьми, наблюдал за природой и животными, так он и начал писать свои знаменитые сказки для детей: «Книга джунглей», «Рикки-Тикки-Тави» и др.

5. Взгляните на эти иллюстрации к сказкам Киплинга и постарайтесь угадать, какая картинка какой сказке соответствует.

Дидактическая игра «Из какой сказки» (From which fairy tales?)

1. Ребята, всем вам хорошо известна сказка «Рикки-Тикки-Тави». Если посмотреть на картинки, то можно увидеть несколько представителей животных из «Зоопарка Киплинга» (Look at the picture. What it shows? – ответы детей).

2. Повторяем за мной: «mongoose» – соответствующая картинка с изображением мангуста, «snake» – змея (*картинка*), «rat» – крыса (*картинка*), «bird» – птица (*изображение*). (2–3 раза)

Физминутка «*Look and Point*»

Look at the ceiling,  
Look at the door,  
Look at the window,  
Look at the floor.  
Point to the window,  
Point to the door,  
Point to the ceiling,  
Point to the floor.

1. Ребята, пока мы с вами отдыхали, все животные из сказки «Рикки-Тикки-Тави» сбежали, заманить их можно только, называя по-английски. Сейчас я вам буду читать сказку, а вы должны перечислить животных на английском языке там, где это нужно. Я вам немного помогу – в нужных местах сделаю паузу и покажу соответствующую картинку. Попробуем? «Let's get started?» (дети называют животных на английском языке).

2. Молодцы! Со всем справились! (Good fellows kids!)

3. Сейчас мы с вами послушаем песенку на английском языке: когда услышите названия знакомых животных, поднимите вверх карточку с его изображением. (Карточки предварительно раздать.)

4. Well!!!

5. Ребята, мне очень интересно, какое настроение у вас после нашего занятия, покажите мне карточку вашего настроения? Что нового узнали? Что понравилось? Что не понравилось? (Беседа с детьми.)

6. Всем спасибо за работу, вы были молодцы! (Goodbye!)

Общей задачей разработанных занятий является развитие не только положительных эмоций посредством сказок Киплинга, но и обогащение словарного запаса английского языка и положительное отношение к иностранному языку. Сказки Киплинга преподносят детям поэтический и много-

гранный образ своих героев, оставляя при этом простор воображению детей. Нравственные понятия, ярко представленные в образах героев, закрепляются в реальной жизни и взаимоотношениях с близкими людьми, превращаясь в нравственные эталоны, которыми регулируются желания и поступки ребенка, его настроение, эмоциональный заряд.

Одной из главных развивающих целей является формирование мотивации. Именно в этом возрасте педагог должен сформировать мотивацию, причем устойчивую, к изучению иностранного языка. Иностранный язык помогает проникнуть в увлекательный сюжет сказки, познакомить с народными героями той страны, где сказка родилась. Если педагог составляет занятие на основе сказки, то оно сразу же привлекает к себе внимание детей. Именно при чтении сказки на английском языке или с элементами языка детям предоставляется возможность стать добровольными помощниками в поисках знаний. Через сказку у детей формируется потребность в общении, ведь она соответствует потребностям и интересам дошкольного возраста.

Сказки Кипплинга являются источником, из которого ребенок может черпать знания о странах и народах, которые отражают в себе культурное наследие той или иной страны. Выполняя задания, дети уже осмысленно называют по-английски животных, то есть знания слов закрепились и дети ими владеют. На примере разработанных занятий можно сделать вывод, что обучение говорению на основе сказки формирует у детей представление об иностранном языке как о средстве общения. В нашем случае сказка является прекрасным средством для овладения элементарными умениями и навыками общения на английском языке. Общение на иностранном языке должно быть мотивированным и целенаправленным, для этого необходимо создать положительную эмоциональную обстановку как в группе, так и у ребенка. Одним

из таких способов является проигрывание сказки, либо занятия с элементами игры.

### ***Библиографический список***

1. Английская литературная сказка: пер. с англ.; сост., вступ. ст. Н. Демуровой. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2000. 480 с. (Библиотека английской литературы).
2. Детская литература: учебное пособие для педагогических училищ / под ред. Е.Е. Зубаревой. М.: Просвещение, 2000. 398 с.
3. Жилияков А.С. Исторический концепт литературной сказки начала XX века (к типологии жанра сказки в английской и русской литературе) // Зарубежная литература: историко-культурные и типологические аспекты: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 30-летию основания кафедры заруб. лит. Тюмен. гос. ун-та. Тюмень, 18–20 окт. 2004 г. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2005. Ч. 1. С. 161–167.
4. Слобожан А. «Сказки Старой Англии» Редьярда Кипплинга // Сказки Старой Англии. М., 1992.
5. Филимонова О.Е. Язык эмоций в английском тексте. Когнитивный и коммуникативный аспекты: монография. СПб.: Изд-во РГТУ им. А.И. Герцена, 2001. 259 с.

## **РУССКАЯ НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Е.Ф. Шелковникова***

*Мышление, словесно-логическое мышление, художественная литература, устное народное творчество, волшебная сказка, образовательная деятельность.*

Раскрывается сущность словесно-логического мышления детей дошкольного возраста. Волшебная русская народная сказка рассматривается в качестве средства развития мышления. Описываются этапы работы со сказкой, диагностические методики по выявлению уровня словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста.

## RUSSIAN FOLK TALE AS A MEANS OF VERBAL AND LOGICAL THINKING DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

*E.F. Shelkownikova*

*Thinking, verbal and logical thinking, literature, folklore, fairy tale, educational activity.*

The essence of verbal and logical thinking of children of preschool age is revealed. Russian folk fairy tale is seen as a way of development of thinking. We describe the stages of work with the tale, the diagnostic methods to detect the level of verbal and logical thinking of senior preschool children.

Мышление как особый феномен рассматривается учеными на протяжении многих веков. Так и исследования конкретно словесно-логического мышления, пути его развития осуществляются уже на протяжении многих лет.

Словесно-логическое мышление самое сложное, оно оперирует не конкретными образами, а сложными отвлеченными понятиями, выраженными словами. Сначала это мышление проходит в форме абстрактных понятий. В ходе дальнейшего совершенствования, мышление отказывается от оперирования предметами целиком и переходит к использованию понятий, логических конструкций, которые не имеют прямого образного выражения. У ребенка в качестве основной единицы понятийного мышления выделяется понятие, в котором отражаются наиболее общие, существенные признаки предметов. Слово начинает использоваться как самостоятельное средство мышления по мере усвоения ребенком выработанных человечеством понятий – знаний об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленных в словах. Для ребенка используемые слова – это слова-представления. К шести годам понятия детей становятся глубже, полнее, обобщеннее, в них включаются все более существенные черты предмета, явления.

В целях развития логического мышления нужно предлагать ребенку самостоятельно производить анализ, синтез, сравнение, классификацию, обобщение. Овладев логическими операциями, ребенок станет более внимательным, научится мыслить ясно и четко, сумеет в нужный момент сконцентрироваться на сути проблемы.

Организация детской деятельности связана с восприятием художественной литературы и устного народного творчества. Дети дошкольного возраста – слушатели. Умение слушать формируется у дошкольников в процессе воспитания, при активном воздействии взрослого и достигает все более высокого уровня, по мере того как развивается и совершенствуется мышление детей, обогащается их словарь, развивается воображение. Поэтому педагогика рассматривает воспитание детей средствами художественной литературы и устного народного творчества.

В дошкольном возрасте происходит формирование способностей ребенка к восприятию и пониманию художественной литературы, и именно сказка готовит его к этому. Для того чтобы правильно понять художественное произведение, ребенок должен отнестись к нему, как к изображению реальных предметов и явлений. В сказке многие действующие лица попадают в самые необычайные положения, но все эти обстоятельства нужны лишь для того, чтобы показать истинные, характерные свойства.

Стоит заметить, что сказка приходит к ребенку в раннем возрасте и сопровождает его всю жизнь. Народной сказкой является эпический жанр письменного и устного народного творчества – прозаический устный рассказ о вымышленных событиях в фольклоре разных народов (по словарю С.П. Белокуровой). Сказки русского народа К.Д. Ушинский назвал первыми блестящими попытками народной педагогики. Восторгаясь сказками как памятниками народной педагогики, он



писал, что никто не в состоянии состязаться с педагогическим гением народа.

Слушая сказку, ребенок дошкольного возраста проявляет особую внутреннюю активность, становясь как бы соучастником описываемых и воспринимаемых событий. Сказка является универсальным развивающим образовательным средством, выводя ребенка за пределы непосредственно воспринимаемого, погружая его в возможные миры с широким спектром моделей человеческого поведения и ориентируя в них, обеспечивая богатую речевую среду.

Сказка является одним из важнейших социально-педагогических средств формирования личности. Как отмечал Ю.А. Лебедев, «любая сказка ориентирована на социально-педагогический эффект: она обучает, воспитывает, предупреждает, учит, побуждает к деятельности и даже лечит».

Ш. Бюлер специально изучала роль сказки в развитии ребенка. По ее мнению, герои сказок просты и типичны, они лишены всякой индивидуальности. Часто они даже не имеют имен. Их характеристика исчерпывается двумя-тремя качествами, понятными детскому восприятию. Но эти характеристики доводятся до абсолютной степени: небывалая доброта, храбрость, находчивость. При этом герои сказок делают все то, что делают обыкновенные люди: едят, пьют, работают, женятся и т. п. Все это способствует лучшему пониманию сказки ребенком.

Конечно, образовательное значение сказок зависит и от рассказчика. Умелые рассказчики обычно такие моменты всегда стараются использовать, ставя в ходе рассказывания сказки вопросы вроде: «Как вы думаете, ребята, сколько было горшков?» и т. п.

В настоящее время принята следующая классификация русских народных сказок: сказки о животных, волшебные сказки, бытовые сказки. Мы остановили свое внимание

на изучении роли волшебных сказок при формировании развития словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Волшебная сказка имеет в своей основе сложную композицию, которая имеет экспозицию, завязку, развитие сюжета, кульминацию и развязку. В основе сюжета волшебной сказки находится повествование о преодолении потери или недостачи, при помощи чудесных средств или волшебных помощников. В экспозиции сказки присутствуют стабильно два поколения – старшее (царь с царицей и т. д.) и младшее – Иван с братьями или сёстрами. Завязка сказки состоит в том, что главный герой или героиня обнаруживают потерю или недостачу или же здесь присутствуют мотивы запрета, нарушения запрета и последующая беда. Здесь начало противодействия, то есть отправка героя из дома. Развитие сюжета – это поиск потерянного или недостающего.

Кульминация волшебной сказки состоит в том, что главный герой или героиня сражаются с противоборствующей силой и всегда побеждают.

Развязка – это преодоление потери или недостачи. Обычно герой (героиня) в конце «воцаряется», то есть приобретает более высокий социальный статус, чем у него был в начале. Такими сказками являются: «Иван-царевич и серый волк», «Кашица из топора», «Царевна-лягушка», «Морской царь и Василиса Премудрая», «Сказка о молодильных яблоках и живой воде», «Финист – ясный сокол» и многие другие.

Итак, предполагаемая работа с детьми заключается в следующих этапах: 1) определение уровня развития словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста в двух группах – экспериментальной и контрольной, 2) подготовка и проведение собственно образовательной деятельности детей (изучение сказок путем чтения, беседы по сказкам, пересказ, такие виды деятельности по сказ-

кам, как: изобразительная деятельность, лепка, инсценировка сказок), 3) контрольный этап на выявление уровня развития словесно-логического мышления в двух группах – экспериментальной и контрольной.

В качестве диагностик были выбраны такие методики, как «Словесные субтесты» (используется 2 субтеста. По первому субтесту ребенку предлагается ряд слов, затем задается вопрос «Какое слово лишнее? Почему?»), по второму – предлагается ряд слов, и задается вопрос «Как вместе называются все эти предметы?»); методика «Домино». В эксперименте принимают участие двое испытуемых. У каждого из них имеется на руках набор из 14 карточек. На каждой карточке изображены две картинки (цветные, одного формата). Экспериментатор выставляет перед детьми карточку «трактор – олень». Инструкция: «Перед вами, ребята, лежит карточка с изображением трактора и олененка. Каждый из вас по очереди должен подобрать к какой-нибудь из этих двух картинок (или к трактору, или к олененку) любую из своих карточек, но с условием, чтобы выбранная вами картинка была похожа на ту, которая лежит на кону, чтобы между ними было что-то общее, чтобы они были одинаковыми (во избежание выполнения ребенком задания только одним способом необходимо объяснить принцип подбора картинки как можно большим набором терминов). Одновременно вы должны объяснить, почему был сделан такой выбор, сказать, что же общего между подобранными картинками. Следующий из вас будет опять подбирать картинку к одной из двух, лежащих на кону, объясняя свой выбор». Испытуемым не разрешается смотреть в набор карточек партнера. Экспериментатор фиксирует все ходы испытуемых, их объяснения, а также поведение. Таким образом составляется протокол – описание эксперимента. Еще одна методика – «Четвертый лишний». Ребенку зачитываются четыре слова, три из которых связаны меж-

ду собой по смыслу, а одно слово не подходит к остальным. Ребенку предлагается найти «лишнее» слово и объяснить, почему оно «лишнее». Методики субтестов и методика «Четвертый лишний» имеют некоторое сходство, но использование обеих методик наиболее полно раскроет сущность уровня развития словесно-логического мышления.

Ознакомление детей с литературой способствует формированию не только речевых умений, но и развитию нравственности. Русская народная сказка решает эти задачи. Она близка детям эмоционально, поэтому восприятие сказки способствует их развитию. В соответствии с этим очень велика роль сказки в становлении словесно-логического мышления, а воспитание средствами сказки представляет собой сложный педагогический процесс, в котором выполнение разных соподчиненных между собой задач воспитания и обучения ведет к единой цели – всестороннему развитию личности ребенка, обогащению его духовного мира.

#### *Библиографический список*

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности обучения детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. М.: Ось-89, 1997. 224 с.
2. Мухина В.С. Детская психология. М.: Знание, 1985. 280 с.
3. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.
4. Чупров Л.Ф. Методика «Словесные субтесты»: опыт доработки и применения // Журнал практического психолога. 1997. №4. С. 24–41.

## **РАЗДЕЛ 5.**

# **РАЗВИТИЕ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСТВА**

---

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ СЛУЖБЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

***Н.В. Басалаева***

*Отклонение в развитии, психолого-педагогическая помощь, психологическая служба, старший дошкольный возраст, психолого-педагогическое сопровождение.*

Рассматривается вопрос оказания психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями. Раскрывается содержание работы службы специальной психологической помощи в условиях Центра «Спутник». Описываются результаты экспериментального исследования психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста, имеющих отклонения в развитии.

## **PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN TERMS OF SERVICE OF SPECIAL COUNSELING**

***N.V. Basalaeva***

*Deviation in development, psychological and educational assistance, counselling, senior preschool age, psychological and educational support.*

**The article focuses on the issue of provision of psychological and educational assistance to children with special educational needs. The content of the service of special counselling in the Center «Sputnik» is revealed. The results of the experimental study of psychological and educational support for senior preschool children with developmental disorders are described.**

Реально существующая тенденция ухудшения здоровья детей обусловлена и зависит от таких факторов, как состояние окружающей среды, экономический потенциал общества, наследственность и здоровье родителей, условия жизни и воспитания в семье, в образовательном учреждении. Проблема здоровья стала особо актуальной в настоящее время, когда в педагогической деятельности осуществляется переход от массового унифицированного образования, направленного на передачу определённого набора знаний, умений и навыков, к образованию, дифференцированному, ориентированному на максимальные возможности конкретного ребёнка вне зависимости от его исходного уровня в развитии.

За последние годы растёт количество детей с отклонениями в развитии. Кроме того, увеличивается количество детей с нарушениями, которые нельзя отнести к выделенным видам психического дизонтогенеза. К такой категории можно отнести, в частности, детей, пострадавших в социальных и экологических катастрофах и имеющих стойкие психические и физические нарушения здоровья, а также детей с делинквентным поведением.

Существующая система психолого-педагогической и медико-социальной помощи таким детям, обуславливает создание службы специальной психологической помощи в системе образования, которая, в отличие от службы практической психологии образования, будет ориентирована на решение проблем детей, имеющих отклонения в развитии.

Службу специальной психологической помощи целесообразно рассматривать в качестве органической составляю-

щей психологической службы, находящейся на стыке практической психологии образования, здравоохранения и социальной защиты. Главной задачей службы специальной психологической помощи является организация психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Психолого-педагогическое сопровождение в современных исследованиях рассматривается как особый вид помощи (или поддержки) ребёнку, обеспечивающей его развитие в условиях образовательного процесса.

Полноценное развитие ребёнка на всех ступенях жизни складывается из двух составляющих: реализация тех возможностей, которые ребёнку открывает данный этап возрастного развития; реализация тех возможностей, которые предлагает ему данная социально-педагогическая среда.

В контексте нашей работы мы остановились на анализе психологических особенностей группы детей старшего дошкольного возраста с соматическими нарушениями. Отечественные учёные Г.А. Арина, В.А. Ковалевский, А.А. Михеева считают, что развитие детей с особыми потребностями происходит по тем же законам, что и здоровых, просто имеет определённые особенности. Родителям необходимо больше общаться с ними, чаще гулять, вместе познавать мир, чтобы ребёнок рос весёлым и жизнерадостным. Нельзя чрезмерно жалеть и опекать малышей, чтобы они не выросли неуверенными в себе. Также не следует стесняться или игнорировать проблему, ведь это осложнит ситуацию.

Соматическое заболевание (от др.-греч. σῶμα – тело) – телесное заболевание, в отличие от психического заболевания. В данную группу заболеваний объединяют болезни, вызываемые внешними воздействиями или же внутренним нарушением работы органов и систем и не связанные с психической деятельностью человека. В целом значительная часть

болезней – именно соматические, так, например, все травмы и генетические наследственные болезни являются соматическими.

В последнее время отечественная психология обогатилась теоретическими и практическими данными, где представлены исследования психических особенностей соматически больных детей. Разработка данного направления актуальна в связи с возникшими проблемами роста детской заболеваемости и, как следствие, проблемой развития соматически больных детей в образовательных учреждениях. Этот вопрос весьма актуален и в практике.

Контингент часто болеющих детей в дошкольных учреждениях составляет от 20 до 59 % (Л.А. Исаева, Н.М. Коза, О.В. Ярославская и др.). Отмечается увеличение частоты болезней детей в возрасте до 14 лет. Так, по данным государственной статистики, ещё в 1997 г. на 100 тысяч детей до 14 лет ежегодно приходилось 67 тысяч случаев заболеваний. Дети с первой группой здоровья (отсутствие функциональных и морфологических отклонений) составляют 16,2 %, со второй (функциональные и морфологические отклонения со сниженной сопротивляемостью организма) – 82,2 %, третью группу здоровья (хронические заболевания в стадии компенсации) составляют 1,6 % детей (А.А. Баранов, Л.Ф. Игнатова).

Дети с соматическими нарушениями подвержены страхам, у них высокий уровень тревожности, который характеризуется плаксивостью, жалобами на частые страшные сны, любое задание у тревожных детей вызывает излишнее беспокойство, они плохо переносят ожидание, им трудно сосредоточиться на чём-то.

Нами организовано экспериментальное исследование, направленное на изучение психологических особенностей детей с особыми потребностями и организацию психолого-педагогического сопровождения. В качестве диагностического



инструментария мы использовали следующие методики: «Тест тревожности» (В. Амен, М. Дорки, Р. Тэммл), графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова), «Анкета по выявлению тревожного ребенка» (авторы: Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко).

При первичной диагностике психологических особенностей детей с особыми потребностями нами выявлено следующее: выявилась группа детей (18 человек) с высоким уровнем тревожности и страхов, а также с высокой степенью агрессии. Свою неудовлетворённость они компенсируют затем в свободной игре, на прогулке, где проявляют себя агрессивно, сердятся, зло смотрят на окружающих и т. д.

В условиях Центра «Спутник» нами организовано психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми потребностями по следующим направлениям: диагностика уровня психического, физического развития и отклонений в поведении детей; организация коррекционно-развивающих занятий; психолого-педагогическое и медико-социальное просвещение; консультирование детей, родителей, педагогов; информационно-аналитическая деятельность; научно-исследовательская и экспериментальная деятельность.

Данные направления реализуются посредством индивидуальной и групповой диагностики (мониторинг), консультирования, обследования на психолого-медико-педагогической комиссии, коррекционно-развивающих занятий, участия и проведения семинаров-практикумов, Дней Центра, родительских собраний, методических объединений, педсоветов, заседаний научно-методического и координационного советов, научно-практических конференций и т. д.

В качестве основного метода коррекции эмоциональных нарушений используется рисование. При этом применяются различные изобразительные техники: рисование ладонями, пальцами, кулаком, ребром ладони, по-мокрому, с помощью трафаретов, набрызг, с помощью тампона, кляксография.

Кроме того, как дополнение, в ходе занятий, используются такие психокоррекционные методы, как психогимнастика, игротерапия.

Организованная система психолого-педагогического сопровождения способствовала гармонизации эмоционального состояния у старших дошкольников, а именно: у детей снизились агрессивные проявления, раздражительность, тревожность и страх. Кроме того, в ходе наблюдения за детьми взрослые отмечали, что у большинства дошкольников повысилось качество коммуникации, уменьшились проявления агрессии в игровой ситуации, проявились активность и самостоятельность у пассивных детей.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребёнка. Особое значение приобретает данная деятельность при организации сопровождения ребёнка с особыми потребностями.

#### *Библиографический список*

1. Битянова М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития: научно-методическое пособие для психологов и педагогов. М.: МГППУ, 2006. 96 с.
2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонение. М.: ВЛАДОС, 2003. 260 с.
3. Ковалевский В.А. Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка. Красноярск, 1997. 122 с.
4. Ковалевский В.А., Урываев В.А. Психология ребёнка – пациента соматической клиники. Практикум: учебное пособие для студентов педиатрических факультетов медицинских вузов. Красноярск: КрасГМА; Ярославль: ЯГМА, 2006. 87 с.
5. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕРСЭ, 2002. 192 с.

## ОРГАНИЗАЦИЯ МУНИЦИПАЛЬНОГО МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ОТКЛОНЕНИЙ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ГРУППЫ РИСКА

*О.И. Емелина*

*Межведомственное взаимодействие, профилактика, дети раннего возраста, группа риска, ранняя помощь, отклоняющееся развитие.*

Рассматривается проблема отсутствия единого подхода к оказанию помощи детям группы риска раннего возраста. Предлагается модель оказания ранней помощи детям с участием межведомственных структур. Раскрываются ее направления, этапы, формы работы.

## ORGANIZATION OF MUNICIPAL INTER-AGENCY COOPERATION FOR PREVENTION OF ABNORMALITIES IN INFANTS AT RISK GROUP

*O.I. Yemelina*

*Inter-agency cooperation, prevention, infants, risk group, early care, deviant development.*

The article reveals the lack of a unified approach to provision of assistance to infants of «risk group». A model providing an early assistance to children with participation of interagency structures is proposed. Its directions, steps, forms of work are disclosed.

Изменения со стороны нервной системы в период новорожденности обнаруживаются у 70–80 % детей, которые в процессе внутриутробного развития испытывали действия тех или иных вредных факторов. Эти изменения носят нестойкий характер, наиболее выражены в течение 4–5 дней, затем степень их выраженности уменьшается или они исчезают вовсе. Однако все эти дети составляют группу риска отклонений в развитии. А.А. Волохов подчеркивает, что в 20–30 % случаев изменения со стороны нервной системы у этих детей имеют более стойкий характер, и по мере роста

ребенка не исчезают, а даже усиливаются. В этой связи приобретает актуальность постоянный контроль за здоровьем детей с самого раннего возраста, который должен осуществляться специальными государственными службами.

В разработанной Правительством Красноярского края Концепции развития специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья ранняя комплексная помощь рассматривается как «система мер, включающая выявление, обследование, коррекцию физических и (или) психических нарушений, индивидуализированное обучение ребенка с особенностями психофизического развития в возрасте до трех лет с психолого-медико-педагогическим сопровождением в условиях семьи, учреждений образования и организаций здравоохранения», и задача по обеспечению «доступности услуг по раннему выявлению и оказанию психолого-педагогической помощи ребенку и семье по месту жительства» является приоритетной.

Согласно анализу организации системы ранней помощи детям группы риска, существующая в Красноярском крае служба ранней помощи детям охватывает только 30–40 % детей, нуждающихся в коррекционно-педагогической помощи. Анализ литературы позволяет утверждать, что на сегодняшний день оказание ранней помощи детям в Красноярске осуществляется локально, отсутствует единый подход к ее организации, что качественно и количественно снижает уровень оказываемой услуги; отсутствует взаимодействие систем образования и здравоохранения по вопросу развития детей раннего возраста; будущие родители и родители детей раннего возраста испытывают дефицит информации по вопросам их развития, профилактики и коррекции нарушений.

Поэтому важной задачей является разработка такой системы ранней помощи, которая стала бы доступной для большего количества детей раннего возраста и их родителей. В связи с этим необходимо создание целостной мун-

ципальной системы раннего выявления и оказания специальной помощи детям раннего возраста с перинатальной патологией нервной системы и их семьям. Она будет решать проблемы ранней диагностики, профилактики и ранней коррекции, выработать единый, согласованный подход к профилактике и терапевтической тактике специалистов как медицинской, так и педагогической областей.

Все это явилось предпосылкой к разработке и реализации нами под научным руководством доктора психологических наук, профессора Л.П. Уфимцевой муниципальной модели оказания ранней помощи детям группы риска с участием межведомственных структур.

Цель данной модели – организовать педагогическую профилактику отклоняющегося развития ребенка раннего возраста и обеспечить формирование изначально правильных механизмов его развития.

Возможности решения поставленной задачи мы видим в достраивании недостающего звена в структуре муниципальной организации «Центр диагностики и консультирования №9» г. Красноярска, который является координатором в системе взаимодействия учреждений здравоохранения и образования. Деятельность специалистов в рамках разработанной модели осуществляется с учетом принципов приоритета профилактики возникновения отклонений развития у детей группы риска, комплексности, научной и методической обеспеченности деятельности.

Актуальным вопросом, который необходимо было решить с целью организации взаимодействия, стал процесс создания правовых и организационных условий для эффективного взаимодействия учреждений здравоохранения и образования. Для решения этого вопроса между руководством ЦДиК №9, женской консультацией №4 и городской детской поликлиникой №1 были заключены договоры о сотрудничестве.

Рассматриваемая модель функционирует на территории Центрального района г. Красноярска с 2011 г. Основными направлениями деятельности специалистов в рамках данной модели являются:

- создание условий информационного обеспечения будущих родителей и родителей детей группы риска отклонений в развитии;

- педагогическое просвещение родителей, воспитывающих детей раннего возраста;

- организация диагностики детей раннего возраста и разработка программы сопровождения для тех детей, у которых отмечаются отклонения в развитии.

Для благоприятного развития ребенка важно с первых дней его жизни установить эффективные эмоциональные и социальные связи между ним и окружающими его взрослыми, прежде всего с родителями. При этом родителям важно не просто оказывать уход за ребенком, но и стимулировать его развитие, обучая какому-либо действию и передавая через него способы познания мира.

Для выполнения этой функции родители должны четко представлять себе особенности развития малыша в различные возрастные периоды; знать основные параметры нормативного развития; знать, какие умения и навыки должны сформироваться к определенному возрастному периоду. Помимо этого, родителям малыша важно иметь представление о характере возможных отклонений в развитии ребенка и приемах развивающей работы с ним. Все это позволит им правильно выстраивать взаимоотношения с ребенком, грамотно организовывать развивающую среду, подбирать игрушки и проводить игры, которые будут способствовать его гармоничному развитию и предупреждению возможных отклонений. К сожалению, многие родители не имеют педагогической подготовки и не обладают вышеперечисленными знаниями. В результате, в первые месяцы

жизни, а то и год, родители большую часть времени отводят на уход и присмотр, а развитию не уделяют должного внимания либо не делают это систематически.

В связи с этим возникла необходимость включения в содержание традиционно проводящихся на базе женских консультаций курсов «Школа материнства» дополнительного модуля «Раннее развитие ребенка», содержание которого направлено на формирование у родителей педагогической компетенции в вопросах воспитания и развития детей младенческого возраста. Реализует данный модуль учитель-дефектолог районного Центра диагностики и консультирования. Освоение содержания данного модуля осуществляется в форме лекционно-семинарского занятия; дистанционно на сайте ЦДиК №9; предлагаются методички и информационные буклеты. На данных занятиях происходит информирование будущих родителей о возможности получения консультаций по вопросам развития ребенка с трех месяцев на базе ГДБ №1.

Такой подход позволит повысить эффективность подготовки будущих родителей к самостоятельной организации воспитания и обучения ребенка раннего возраста. За период с марта 2011 г. по сентябрь 2012 г. данные курсы посетили 155 человек, из них 7 % обратились уже с детьми, возраст которых достиг трех месяцев.

Следующим важным этапом в системе мероприятий, обеспечивающих реализацию программы раннего сопровождения детей с ПП ЦНС, является диагностика развития, которая позволяет выявить у детей группы риска те или иные отклонения, обеспечить индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение ребенка, соответствующее его психофизическим особенностям.

Успешность раннего выявления, а, следовательно, и ранней коррекции отклонений в развитии у детей, в зна-

чительной степени определяется наличием адекватных этой цели методик, их качеством и надежностью.

Несмотря на общее признание важности квалифицированной комплексной диагностики психомоторного развития детей первых месяцев жизни, ее реализация до сих пор на практике затруднена. Одной из причин является недостаточная разработанность и систематизация методов диагностического обследования детей младенческого и раннего возраста.

В результате изучения различных методик диагностики развития детей до двух лет мы пришли к выводу, что на сегодняшний день отсутствуют диагностические программы, которые позволили бы отследить особенности развития ребенка до двух лет в условиях приема в поликлинике, в центрах диагностики и консультирования.

С целью осуществления диагностики детей нами был разработан комплекс для определения психофизического развития детей от рождения до двух лет по основным линиям развития. В настоящее время данная методика позволяет оценивать реальный уровень развития тех детей, чьи родители обращаются за помощью.

Важным моментом в организации раннего сопровождения является определение места приема детей. Е.А. Стребелева подчеркивала необходимость создания модели комплексной помощи детям группы риска и их родителям в условиях стационара и при поликлиниках, так как на сегодняшний день это единственная служба, которая осуществляет регулярный контроль за всеми детьми от рождения до трех лет. Нами на базе ГДБ №1 организован прием детей с трех месяцев до двух лет. В течение 2011–2012 гг. обратилась 51 семья, воспитывающая детей до двух лет, из них детей до года – 34. Только 6,2 % детей из тех, кто обратился, не нуждались в раннем педагогическом сопровождении.

По результатам диагностики, для тех детей, показате-



ли развития которых ниже нормы, нами составляется программа сопровождения на один месяц, родители обучаются приемам развивающего взаимодействия с ребенком. В процессе реализации индивидуальной программы связь с родителями поддерживается через сайт ЦДиК №9, электронную почту либо родители приходят на повторную консультацию. По окончании реализации программы родители приходят с ребенком на повторную диагностику, где оценивается динамика развития и составляется очередная программа сопровождения. На сегодняшний день показателей нормы достигли 22,4 % наблюдаемых нами детей, с остальными работа продолжается. К сожалению, 6,6 % родителей отказались принимать результаты диагностики и не согласились реализовывать программу сопровождения.

Таким образом, инновационные процессы, происходящие в специальном образовании и здравоохранении в вопросах развития детей раннего возраста, являются взаимообусловленными и взаимосвязанными, что позволило сформироваться и развиваться муниципальной системе оказания профилактической помощи детям раннего возраста группы риска.

Разработанная нами и реализуемая на практике муниципальная модель ранней педагогической профилактики отклоняющегося развития у детей предполагает преодоление межведомственной разобщенности структур, которые оказывают диагностику, сопровождение и развитие детей раннего возраста, консультирование и педагогическое просвещение родителей по данному вопросу.

Мы считаем, что данная модель имеет большую практическую значимость и может быть реализована на уровне любого муниципального объединения на территории Красноярска и Красноярского края с учетом особенностей пространства образования и здравоохранения, что позволит расширить спектр образовательных услуг, предоставляемых центрами диагностики и консультирования.

### **Библиографический список**

1. Емелина О.И., Уфимцева Л.П. Формирование педагогической компетенции будущих родителей в вопросах воспитания и развития детей младенческого и раннего возраста // Семья как ресурс расширения реабилитационного пространства детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научно-практических статей. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2012.
2. Концепция развития специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Красноярском крае от 16 февраля 2009 г. № 105.
3. Малафеев Н.Н., Разенкова Ю.А., Урядницкая Н.А. О развитии службы ранней помощи семье с проблемным ребенком в Российской Федерации // Дефектология. 2007. № 6.
4. Стребелева Е.А. Ранняя коррекционно-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология. 2003. № 3.
5. Уфимцева Л.П., Емелина О.И. Диагностика психофизического развития детей раннего возраста: Методическое пособие для учителей-дефектологов, специалистов по раннему развитию детей, заботливых родителей. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.

## **СОЗДАНИЕ ЕДИНОГО РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

*Т. М. Ишкабулова, М. А. Монахова*

*Реабилитация, трудная жизненная ситуация, реабилитационное пространство, социально-реабилитационный центр, социально-реабилитационная работа.*

Раскрывается опыт создания реабилитационного пространства для детей дошкольного возраста. Описывается этапность социально-реабилитационной работы. Особое внимание уделяется работе с детьми и их семьями, находящимися в кризисном состоянии, обусловленном семейным неблагополучием.

## CREATION OF SINGLE REHABILITATION SPACE FOR PRESCHOOL CHILDREN IN A SOCIAL REHABILITATION CENTER FOR MINORS

*T.M. Ishkbulova, M.A. Monakhova*

*Rehabilitation, difficult life situation, rehabilitation space, social rehabilitation center, social rehabilitation work.*

The article reveals the experience of creating rehabilitation space for children of preschool age. A stage-by-stage approach to social rehabilitation work is described. A particular attention is paid to work with children and their families in a state of crisis, caused by family problems.

В МКУ СРЦН «Росток» поступают дети из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Для успешного вывода семьи из создавшегося положения необходима последовательная программа продуманных реабилитационно-педагогических действий. С этой целью в Центре было создано единое реабилитационное пространство, которое, с одной стороны, направлено на создание условий для комплексной реабилитации воспитанников Центра и их семей с учетом индивидуальных особенностей и реабилитационного потенциала клиентов, с другой – это система работы всех специалистов и служб, а также система взаимодействия с соответствующими службами и ведомствами города, направленная на реабилитацию и адаптацию воспитанников.

В работе используем следующие принципы построения реабилитационного пространства: принцип клиент-центризма, системности, развития, целостности.

Реабилитационное пространство выполняет следующие функции: реализация межведомственного подхода к реабилитационному процессу несовершеннолетних, подчиненного единой логике, основанного на едином информационном массиве; разработка и внедрение целост-

ной структуры реабилитации дезадаптированных детей; реализация международных правовых и нравственно-этических норм защиты интересов несовершеннолетних в системе помощи реабилитационного пространства; исследование явления дезадаптированности несовершеннолетних, в том числе и безнадзорности; выявление специфики, характерной для территории реабилитационного пространства, всесторонний анализ.

Реабилитационное пространство Центра включает в себя работу социально-правового отдела, стационарного отделения, отделения реализации программ социальной реабилитации, приемного отделения. Весь процесс реабилитации можно разделить на этапы:

– предварительный (начинается с момента поступления ребенка в Центр; за воспитанником и его семьей закрепляется команда сотрудников, состоящая из социального педагога, психолога, воспитателя. Эта междисциплинарная команда будет сопровождать ребенка на протяжении всего времени пребывания в учреждении и в постреабилитационный период. Создание такой команды единомышленников позволяет выработать единый подход и согласованность действий в решении проблем конкретного ребенка и его семьи);

– реабилитационный (на этом этапе реализуется индивидуальная программа реабилитации ребенка и его семьи. Необходимо подчеркнуть, что работа специалистов направлена на возвращение ребенка в кровную или замещающую семью, сокращение сроков нахождения ребенка в государственном учреждении, оказание своевременной и адекватной помощи несовершеннолетнему и его семье). Эффективная реализация реабилитационных программ возможна при соблюдении трех условий:

1) высокой мотивации всех участников программы: ребенка, родителей, социального педагога, специалистов;

2) психолого-педагогической компетентности специалистов и руководителей реабилитационного учреждения;

3) координации деятельности различных государственных служб: образования, здравоохранения, правоохранительных органов.

Специалистами Центра разработан цикл программ для работы с детьми дошкольного возраста: «Чудо-пальчики», «Программа подготовки воспитанников учреждения к самостоятельной жизни», «Программа профилактики жестокого обращения с детьми», программа медицинской реабилитации детей и подростков «Синергетика здоровья», программа физкультурно-оздоровительной работы с социально дезадаптированными детьми «Движение – это жизнь», программа музыкального воспитания и обучения детей и подростков «Музыка и пение», программа МУ СРЦН «Росток» по подготовке дошкольников к обучению в начальной школе, коррекционная программа «Оптимизация эмоционального состояния детей и подростков посредством использования телесно-ориентированных игр и упражнений». Данные программы разработаны с учетом специфики учреждения и позволяют за более короткий срок достичь желаемых результатов;

– постреабилитационный (ограничен по времени и начинается с момента вывода ребенка из учреждения; длится от 3 месяцев до 1 года). В этот период проводится социальный патронаж семей с целью восстановления детско-родительских отношений, а также с целью контроля за ситуацией в семье. Семьи посещаются по месту жительства, приглашаются на мероприятия учреждения, вовлекаются в реализацию социальных проектов. Дети посещают развивающие кружки и творческие мастерские на базе Центра. Таким образом, закрепляется положительный результат социальной реабилитации, оказывается содействие

в применении навыков, приобретенных в условиях МКУ СРЦН «Росток», в том числе в части социально-бытового самообслуживания, коммуникативной компетентности, игровой и трудовой деятельности.

Для воспитанников дошкольного возраста (4–7 лет) в Центре организованы две группы: карантин (куда ребенок поступает и пребывает в течение месяца) и группа дошкольников (там ребенок находится на протяжении всего срока реабилитации). Помещение каждой группы разделено на зоны: помещение для сна, туалетная комната, комната для игр и занятий, для принятия пищи. Сотрудники Центра старались приблизить атмосферу групп к домашней (есть зона для коллективных игр и место для уединения). Социально-реабилитационная работа с детьми, как правило, начинается с социально-бытовой и медико-социальной реабилитации, когда детей лечат, учат пользоваться туалетной и ванной комнатами, есть горячую пищу, спать на чистом постельном белье и пр. Большое внимание уделяется также психоэмоциональной реабилитации, где на первом месте стоят комфортные условия проживания, доброжелательность персонала и воспитателей, а также специальные психокоррекционные методы (игро- и сказкотерапия и др.), что способствует успешной адаптации ребёнка в учреждении. Затем оказываются социально-педагогические и социально-психологические услуги, содержание которых во многом определяется индивидуальными особенностями воспитанника. Как правило, это дети, которые испытали дефицит позитивного развивающего общения со взрослыми, поэтому они проявляют большой интерес к взрослым, испытывают обостренную потребность во внимании и доброжелательности с их стороны, причем эта потребность остаётся доминирующей на протяжении всего дошкольного возраста. В связи

с этим работа проводится в индивидуальной и групповой формах. При групповом взаимодействии дети учатся общаться, играть, благодаря этому снижаются тревожность, агрессия, страхи. Также проводится работа, направленная на развитие познавательной сферы, речи, на повышение познавательного интереса.

Одновременно ведётся работа с семьей с целью установления значимых взаимоотношений ребенка и родителей, которая предполагает: диагностику педагогических позиций семьи; индивидуальное консультирование; включение родителей в тренинговые группы, направленные на обучение эффективному родительскому взаимодействию с ребенком. Когда ребенок проходит реабилитацию в Центре, родители (и лица, их заменяющие) могут проконсультироваться с врачом, логопедом, психологом, социальным педагогом, воспитателем. Практически каждая семья при необходимости получает квалифицированную помощь.

Особого подхода требует ребенок, который находится в кризисном состоянии, обусловленном семейным неблагополучием (жестоким обращением и пр.). В работе с данной категорией детей используются: экстренная диагностика эмоционального состояния; выявление причин данной проблемы; снижение психоэмоционального напряжения, работа над формированием позитивной Я-концепции, освобождение от негативного опыта прошлой жизни через укрепление веры в себя, в свое будущее.

Одновременно проводится социально-правовая работа: консультация родителей (и законных представителей) по оформлению пособий, выплате алиментов, восстановлению документов, родительских прав. Информирование родителей о деятельности социальных служб.

Большая работа проводится по взаимодействию

с учреждениями города (детские сады, поликлиники, центры развития и творчества, культурные и спортивные сооружения города). Это способствует расширению контактов с окружающим миром, социализации, формирует активную жизненную позицию у дошкольников.

Результатом успешного реабилитационного процесса являются вовлечение родителей в мероприятия Центра, в работу семейного клуба «Семейная гармония»; восстановление в родительских правах; мобилизация внутреннего потенциала семьи для решения ее проблем; гармонизация внутрисемейного климата; выработка единства требований взрослых к детям; успешная интеграция воспитанников в детские сообщества.

#### *Библиографический список*

1. Каблукова И.Г. Трудная жизненная ситуация ребенка как педагогическая категория // Педагогическая теория, эксперимент, практика: сборник статей. Иркутск: ИПКРО, 2009. С. 209–220.
2. Профилактика патологических форм зависимого поведения: в 3 т. / под общ. ред. О.В. Зыкова. Позитивное большинство: технологии влияния на личный выбор (первичная профилактика). М.: РБФ НАН, 2010. Том I. 342 с.
3. Социальный приют для детей и подростков: содержание и организация деятельности: научно-методическое пособие для работников социальных приютов / под ред. Г. М. Иващенко. М.: НИИ Семьи, 1997. 262 с.
4. Старосветская Н.А. Организация среды жизни воспитанников детского дома как условие профилактики насилия среди детей // Социальная педагогика: вызовы XXI века = Social Pedagogy: Challenges of the XXI Century: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию социальной педагогики в России. Красноярск, 7–8 ноября 2011 г. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2011. Т. 1. С. 379–394.



## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ ДОО

*Л.М. Марчук*

*Социализация, дети с ограниченными возможностями здоровья, тяжелые нарушения здоровья, интегративная группа, ДОО.*

Рассматривается проблема социализации детей с тяжелыми нарушениями развития в среде здоровых сверстников. Описывается опыт организации работы различных специалистов: воспитателя, педагога-психолога. Раскрываются содержание и особенности организации просветительской работы с родителями здоровых детей.

## SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SEVERE DEVELOPMENTAL DISORDERS IN PRESCHOOL

*L.M. Marchuk*

*Socialization, children with disabilities, serious disorders, integrative group, preschool.*

The article is devoted to the problem of socialization of children with severe developmental disorders in the environment of healthy peers. The experience of organizing the work of various experts such as an educator, an educational psychologist and others is described. The content and features of organization of educational work with parents of healthy children are revealed.

Большинство семей Красноярска, в которых воспитываются дети-инвалиды, сталкиваются со сложностями пребывания ребенка в дошкольных образовательных учреждениях – присутствие ребенка с тяжелыми нарушениями в группе обычных сверстников в настоящее время в нашем городе почти не практикуется. В результате ребенок лишен необходимого ему контакта с другими детьми, условия его развития оказываются очень обеднены. Наш детский сад более пяти лет сотрудничает с общественной региональной организацией «Красноярский центр лечебной педагогики». Основ-

ным направлением совместной деятельности специалистов детского сада и центра лечебной педагогики является включение детей ОВЗ в группу типично развивающихся сверстников. В зависимости от индивидуальных особенностей каждого ребенка педагогами используются различные формы интеграции: участие в сезонных и тематических праздниках, в театрализованной деятельности, в совместных играх и развлечениях, включение в непосредственную образовательную деятельность. На протяжении нескольких лет работа наших педагогов высоко оценивается и поддерживается краевыми благотворительными организациями, в рамках проектной деятельности. Так, в 2010 г. детский сад стал победителем конкурса культурных инициатив фонда им. Михаила Прохорова в номинации «Преодоление», дважды становился победителем конкурса социальных проектов «Территория РУСАЛа» (2011 и 2012 гг.).

Включая детей в развивающее пространство детского сада, специалисты стремятся к тому, чтобы они стали активными членами общества, научились жить в обычном социуме.

В работе с детьми с тяжелыми нарушениями в развитии принимают участие различные специалисты: воспитатели, педагог-психолог, преподаватели физической культуры и музыки, логопед. Командный подход необходим для всестороннего изучения проблем ребенка с ОВЗ при включении его в совместную деятельность с обычными детьми. Очень важным условием является участие родителей во всех этапах включения ребенка в социум. Обычно знакомство ребенка с детским садом начинается с индивидуальных игровых занятий, где воспитатель аккуратно, опираясь на заранее разработанную программу, выстраивает общение с ребенком, основываясь на доверительных отношениях. Эмоциональная связь с новым взрослым, не только расширяет представления ребенка об окружающем мире, но и меняет его восприятие самого себя. Малыш становится более открытым для обще-

ния, появляется возможность включения его в совместную деятельность с другими детьми, а эмоциональный контакт со взрослым становится необходимым «мостиком» для этого.

Педагог сопровождает и поддерживает ребенка при первом опыте вхождения его в группу сверстников, помогает преодолеть страх и неуверенность. Первое время для ребенка достаточно непродолжительной дозированной совместной деятельности с детьми.

Очень хорошо проходит адаптация в детском коллективе на ритмически организованном, наполненном эмоциональными и сенсорными играми занятии «Круг». «Круг» позволяет стимулировать активность детей в общей игре, коммуникативные возможности, эмоциональную сферу, саморегуляцию. Название занятия продиктовано расположением его участников по кругу. Дети рассаживаются на стульчиках или на полу. Такое расположение ограничивает на время внешнее пространство, помогая детям сосредоточиться друг на друге и предлагаемых играх. Форма круга объединяет группу, позволяет каждому испытать единство с остальными участниками, почувствовать себя частью группы, не нарушая при этом личного пространства. Дети и взрослые выступают как равноправные партнеры, соблюдают очередность и каждый становится участником игры. Стихи и игры последовательно сменяют друг друга. Будет лучше, если они объединены одной темой. Для удержания внимания и интереса детей, особенно во время перехода от упражнения к упражнению, используют дополнительные средства. Это может быть «Волшебный мешочек», дидактическая или образная игрушка. В конце «Круга» все берутся за руки и говорят: «Молодцы!». Все это вызывает у детей удовольствие от игр и общения, стимулирует к развитию более сложных контактов друг с другом. Дальнейшее, более длительное пребывание ребенка с ОВЗ в группе сверстников зависит от его психологической и физической готовности и актуальных для него на дан-

ном этапе проблем. Это может быть наблюдение за игрой детей, участие в театрализованной, трудовой, физкультурной деятельности.

Педагогом-психологом активно применяется метод сказкотерапии с использованием специального сенсорного оборудования «Волшебной комнаты», в которой проводятся подгрупповые занятия, способствующие снятию тревожности, формированию умения выразить свою мысль, выстроить диалог с помощью различных коммуникативных средств.

*Пальчиковые игры.* Большое внимание уделяется мелкой моторике. Слушая сказку, дети изображают животных, разыгрывают сказочные этюды.

*Сказкотерапевтическое рисование.* Изготовление и спонтанное рисование объемными, «волшебными красками» по своему желанию и внутреннему состоянию.

*Психодинамические медитации и танцы.* Этот этап основан на телесном выражении различных эмоциональных состояний.

*Групповое рассказывание сказок.* Каждый участник по очереди рассказывает или показывает кусочек знакомой сказки.

*Рассказывание знакомой сказки и придумывание к ней конца.* Последний ребенок, сидящий в кругу, должен закончить сказку, иначе она может продолжаться бесконечно.

Обязательным условием успешной социализации детей с ОВЗ является пребывание ребенка в ДОУ во время свободной игры. Опыт показал, что обычные дети очень быстро принимают проблемы своих сверстников и активно увлекают их в совместную деятельность. Возникающие при этом социальные разногласия легко преодолимы. Дети с нарушениями, в естественной для их возраста игровой обстановке, активно наблюдают за происходящим, включаются в процесс и развивают свои психические и физические компенсаторные возможности. Проблемы развития в данной ситуации совершен-

но не являются значимыми или определяющими. Для детей – участников совместной игры – важно наличие у партнера тех или иных игровых умений и способностей. Игра дает возможность каждому действовать по мере появления интереса, готовности к взаимодействию. Некоторым детям необходимо много времени для внутренней подготовки, принятия решения о включении в совместную деятельность.

Педагогам, работающим в интегративной группе, необходимо знать индивидуальные особенности каждого. При этом нужно помнить, что в совместной игре разных по уровню развития и потребностям детей важную роль играет спонтанная встреча. В качестве стимулирующих и сопровождающих совместную игру средств выступают игрушки. Игровые средства должны быть разнообразными, чтобы позволить (особенно ребенку с нарушенным развитием) включить в игровой процесс максимум органов чувств. Можно использовать сенсорные игрушки с цветовыми, тактильными и звуковыми сигналами.

Педагоги, особенно воспитатели, строят свою работу как помощь детям в решении жизненных ситуаций, формировании доверительного отношения к самому себе и другим. Они наблюдают за способами и особенностями общения детей, следят за их положительными и негативными проявлениями.

Большого внимания педагогов требуют к себе родители здоровых детей, испытывающие сомнения и страхи в отношении совместного с детьми с ОВЗ воспитания. Родители обычно выражают беспокойство по поводу подражания (в речи, поведении) аномальному ребенку. Необходимо еще до ввода ребенка в группу провести подготовительную работу для снятия барьеров в общении со взрослыми, развития заинтересованности в совместных встречах, беседах, обмене опытом. Оптимальной формой освещения хода и результатов педагогической деятельности является общее собрание, на котором объясняются родителям все стороны проекта, задачи,

стоящие перед детско-родительским коллективом, предполагаемые результаты, этапы работы. Интересными и значимыми являются такие методы повышения родительской компетентности, как беседы-консультации по поводу конкретной проблемы, круглые столы с привлечением компетентных специалистов (врачей, психологов, дефектологов). Родственники детей (мамы, папы, дедушки, бабушки, сестры, братья) должны почувствовать себя полноправными членами коллектива, осуществляющего интегрированное воспитание, направленное на повышение социального взаимодействия детей.

Результаты работы специалистов можно проследить через диагностику развития эмоциональной сферы ребенка, разработанной Стрелковой Л.П., которая предполагает выделение следующих параметров: адекватная реакция на различные явления окружающей действительности; дифференциация и адекватная интерпретация эмоциональных состояний окружающих людей; широта диапазона понимаемых и переживаемых эмоций, интенсивность и глубина переживания, уровень передачи эмоционального состояния в речевом плане; адекватное проявление эмоционального состояния в коммуникативной сфере.

Методом наблюдения оценивается уровень социальной компетентности детей в процессе общения через умения: контролировать свое поведение; выполнять простые правила; договариваться о правилах; устанавливать контакты; сотрудничать (со взрослыми и с детьми разного возраста) в предложенных формах.

Проектная деятельность, осуществляемая педагогами при поддержке благотворительных фондов и заинтересованных организаций, может стать средством решения проблемы социализации детей с тяжелыми нарушениями. С другой стороны, проектная деятельность – это эффективный способ формирования общественного сознания и толерантного отношения к инвалидам.

### ***Библиографический список***

1. Васькова В.М. Развитие эмоций дошкольников. М., 2001.
2. Густомясова А. Воспитание социальной компетенции // Дошкольное воспитание. 2008. №5.
3. Дядюнова И.А. К вопросу о социализации детей дошкольного возраста // Нач. шк. плюс до и после. 2007. №10.
4. Зауш-Годрон Ш. Социальное развитие ребенка. СПб.: Питер, 2004.
5. Костяк Т.В. Индивидуальная форма социализации и особенности ее становления у дошкольников и младших школьников // Журнал прикладной психологии. 2004. №4/5. С. 99–105.
6. Фуряева Т.В. Педагогика интеграции за рубежом. Красноярск, 2005.

## **ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ**

***Ю.В. Терякова***

*Синдром эмоционального выгорания, педагоги, ДОУ, профилактика, дезадаптация.*

Освещается работа с педагогами ДОУ по профилактике синдрома эмоционального выгорания, дается его характеристика, раскрываются основные понятия. Описываются направления и формы практической работы.

## **MAIN ASPECTS OF ORGANIZATION OF WORK ON PREVENTION OF BURNOUT IN TEACHERS**

***Yu. V. Teryakova***

*Burnout syndrome, teachers, preschool, prevention, maladjustment.*

The article highlights the work with preschool teachers to prevent the syndrome of «burnout». It gives its characteristics, reveals the basic concepts and describes the areas and forms of practical work.

Основная цель деятельности ДООУ – успешная социализация воспитанников, обеспечение становления личности ребенка и раскрытия его индивидуальных особенностей – предполагает повышение требований со стороны общества к личности педагога, его роли в образовательном процессе. С одной стороны, такая ситуация содержит в себе увеличение нервно-психического напряжения личности, с другой – профессиональная деятельность педагога дошкольного образования и так протекает в эмоционально-напряженной обстановке: эмоциональная насыщенность деятельности, постоянная концентрация внимания, ответственность за жизнь и здоровье детей.

Напряженные факторы такого рода оказывают влияние на эмоциональное и физическое самочувствие педагога, что приводит к возникновению невротических расстройств, психосоматических заболеваний. В практике образовательных учреждений возникает проблема профессиональной дезадаптации как отражение личностных противоречий между требуемой от педагога мобилизацией и наличием ограниченности внутренних ресурсов, вызывающих достаточно устойчивые отрицательные (часто неосознаваемые) психические состояния, проявляющиеся в перенапряжении и переутомлении.

«Ничто для человека не является такой сильной нагрузкой и таким сильным испытанием, как другой человек». Эту метафору можно положить в основу изучения проблемы эмоционального выгорания. В течение последних нескольких десятилетий проблема сохранения и укрепления психического здоровья педагога в образовательном учреждении стала особенно острой. У многих педагогов отмечается синдром эмоционального выгорания, представляющий собой дезадаптационное явление, которое характеризуется потерей личностью интереса к предмету и продукту своей дея-



тельности, чувством внутренней опустошенности, нарушениями межличностного взаимодействия в широком контексте социальных ситуаций. Эмоциональное выгорание сопровождается чрезмерной потерей энергии, ведет к психологической усталости и эмоциональному истощению, и, как результат – беспокойство, раздражение, гнев, пониженная самооценка, нарушение сна и т. д. Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает развитие негативного отношения к своим коллегам и клиентам (бесчувственное, негуманное отношение к детям). Редукция профессиональных достижений – это возникновение чувства некомпетентности к своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

После того как феномен эмоционального выгорания стал общепризнанным, закономерно возник вопрос о факторах, способствующих его развитию или, наоборот, тормозящих его. Традиционно они сгруппировались в два больших блока: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Чаще эти факторы называют внешними (организационными) и внутренними (личностными).

Кроме того, профессиональная психологическая культура специалистов дошкольного образования включает в себя теоретическую («знаниевую») и практическую («деятельностную») подструктуры (Я.Л. Коломенский). Теоретическая подструктура профессиональной психологической культуры – это система сформированных теоретических и эмпирических знаний. Практическая подструктура – это умения и навыки применения психологических знаний

в процессе реализации педагогических функций. Проанализировав существующие условия работы психолога в дошкольном учреждении, уровень его квалификации и профессиональную компетентность, мы пришли к выводу, что работа по проблеме эмоционального выгорания должна удерживать два аспекта: теоретический и практический.

Выделяются два принципа организации работы по профилактике эмоционального выгорания: работа ведется постоянно, создаваемые или восстанавливаемые навыки и знания становятся основой для снижения риска выгорания; содержание работы должно учитывать особенности профессиональной деятельности и выявленную степень эмоционального выгорания в данном конкретном коллективе.

Основными направлениями работы по профилактике эмоционального выгорания являются:

1) диагностическое. Цель – проведение исследования для определения проблем, характерных для конкретного педагогического коллектива, выявление специфики этих проблем с точки зрения нарушения психического здоровья. Предполагаем использовать методику диагностики «эмоционального выгорания» у педагогов дошкольных учреждений, автор В.В. Бойко, адаптация Е.Е. Алексеевой и опросник «Оценка условий, влияющих на выгорание»;

2) психопросвещение педагогов включает в себя теоретический и практический блоки. При отсутствии психологических знаний у человека может сложиться неправильное представление о сущности своих проблем. Первой задачей в профилактике выгорания является расширение информированности о том, что такое эмоциональное выгорание и какими общедоступными методиками можно себе помочь. Данное направление включает в себя конкретные мероприятия по формированию навыков регуляции психоэмоциональных состояний, практики релаксации, реакции

на стрессовые ситуации, негативные эмоции и т. д., формированию коммуникативных умений, освоению навыков межличностного взаимодействия. В связи с таким обширным содержанием данного направления (просвещение и практические методы работы) была выбрана форма семинара-практикума.

Проводить встречи целесообразно в форме семинаров-практикумов, так как такая форма организации позволяет решать сразу несколько задач: выступающим (ведущим) – донести до слушателя ту или иную информацию и увидеть обратную связь, то, как воспринят материал, какие комментарии и возражения появились в аудитории; слушателям – получить ответы на все возникающие вопросы и опробовать материал на практике. Каждая встреча посвящается какой-либо одной теме, значимой для всех участников. Ведущий проводит обсуждение, задает проблемные ситуации, а педагоги совместно вырабатывают варианты решения своих профессиональных проблем и на практике опробывают различные способы и приемы.

Структура семинаров-практикумов включает теоретическое выступление, выявление привычных способов взаимодействия, рассмотрение и обсуждение (выработку) новых возможностей и способов взаимодействия, опробование новых способов взаимодействия в дискуссиях, ролевых играх и упражнениях.

Примерная тематика семинаров-практикумов: психологическая грамотность и здоровье, представление о профессиональном выгорании педагогов, общение и коммуникативная компетентность, стрессы и способы самопомощи в ситуации стресса, конфликты и способы продуктивного их решения, способы психологической защиты и т. д.

Параллельно с просвещением осуществляется освоение способов регуляции психоэмоциональных состояний

и способов адекватного реагирования в той или иной ситуации.

При организации работы в рамках семинаров-практикумов используются социоигровые подходы, т. е. работа идет в микрогруппах и между ними. За счет этого достигаются практически стопроцентная активная позиция всех участников семинара, более глубокое понимание, прочувствование предлагаемого материала участниками.

Важным является организация диалогического общения, основанная на равенстве позиций партнеров, доверия к человеку, принятия его как ценности. Диалогическое общение есть совместное обсуждение ситуаций, подразумевающих активность всех участников. При этом активность направлена на предмет общения, а не на личность участников.

Овладение определенными знаниями позволяет педагогу опознавать в реальном явлении психологическую проблему и, используя полученные специальные психологические знания и умения, стать в определенной степени самому себе «доктором». Более того, высокий уровень развития профессиональной психологической культуры может стать своеобразным «барьером» перед появлением «заболевания».

Консультационное направление. В работе по профилактике эмоционального выгорания педагогов важную роль играет консультирование. Цель консультирования – обсудить в индивидуальной беседе с педагогом моменты, которые его волнуют, которые остались непонятыми во время проведения семинаров-практикумов. Либо рассмотреть и обсудить конкретную ситуацию, в которую он попал (преодоление трудностей), разобраться в причинах его проблем. Задача консультирования – помочь педагогу найти такую линию поведения, которая сохранила бы его психологическое здоровье и увеличила бы жизненную продуктивность.

Психолог занимает позицию тьютора – помогает осознавать проблемы и проектировать свое будущее. Психологом создаются условия (через задавание вопросов рефлексивно-аналитического характера), чтобы человек обращался к себе, обобщал, делал выводы и простираивал пути дальнейшего своего развития.

Совместные мероприятия. Основная цель – эмоциональная поддержка, совместное проведение досуга, т. е. все то, что позволяет отключиться от профессиональных проблем, получать заряд бодрости, хорошего настроения, желания жить и работать.

В отличие от образования на других возрастных этапах развития, дошкольное образование рассматривается как система, в которой центральное место занимают не содержание и формы, а процесс взаимодействия педагога с детьми. Поскольку педагог для ребенка – значимая фигура, на него ложится ответственность за качество взаимодействия с детьми. Следовательно, рядом с дошкольниками должны находиться высокопрофессиональные и психологически здоровые педагоги.

#### *Библиографический список*

1. Алиев Х.М., Бояринцев А.Г., Исаев М.Ю., Локотош А.И. Эффективная профилактика профессионального выгорания.
2. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.
3. Водопьянова Н.Е., Старченко Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005.
4. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер, 2000.
5. Филина С. О синдроме профессионального выгорания и технике безопасности // Школьный психолог. 2003. № 7.
6. Форманюк Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6.

## РАЗДЕЛ 6.

# ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ, МЕТОДИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГТ К СТРУКТУРЕ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

## ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО САДА ПО РЕАЛИЗАЦИИ И ОСВОЕНИЮ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

*А.С. Ванесян, И.Ю. Любаева*

*Федеральные государственные требования (ФГТ), тематическое планирование, календарное планирование, общеобразовательная программа, непосредственно образовательная деятельность.*

Отражены задачи и подходы работы детского сада в соответствии с основной общеобразовательной программой «Истоки». Раскрывается опыт передового тематического планирования. Выделяются условия, необходимые при планировании деятельности детского сада с учетом ФГТ, представлено обновлённое тематическое планирование работы с детьми в различных возрастных группах.

## ORGANIZATION OF KINDERGARTEN ACTIVITY ON IMPLEMENTATION AND DEVELOPMENT OF BASIC EDUCATIONAL PROGRAM

*A.S. Vanesyan, I.Y. Lyubaeva*

*Federal state requirements (FST), thematic planning, scheduling, educational program, specifically educational activity.*

The goals and approaches of work of the kindergarten in accordance with the basic educational program «Istoki» are presented. The experience of leading thematic planning is revealed. The conditions necessary for the planning of a kindergarten's activity with account of FST are highlighted, the updated thematic planning of work with children in various age groups is presented.

Основная образовательная программа МБДОУ № 41 разработана на основе «Примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «Истоки».

Деятельность МБДОУ № 41 направлена на реализацию основных задач дошкольного образования – сохранение и укрепление физического здоровья детей, интеллектуальное и личностное развитие каждого ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей, оказание помощи семье в воспитании детей.

Основными задачами МБДОУ № 41 являются: охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья детей; обеспечение познавательно-речевого, социально-личностного, художественно-эстетического и физического развития детей; воспитание с учётом возрастных категорий детей, гражданственности, уважение к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье; взаимодействие с семьями детей для обеспечения полноценного развития детей; оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) по вопросам воспитания, обучения и развития детей.

В Программе отражено содержание образования детей

раннего и дошкольного возраста (от 2 месяцев до 7 лет), обеспечивающее полноценное, разностороннее развитие ребёнка до уровня, соответствующего возрастным возможностям и требованиям современного общества. Программа предусматривает обогащение детского развития, взаимосвязь всех его сторон.

Авторы программы определили психологический возраст: раннее детство (от года до 3 лет); период дошкольного детства (состоящий из двух фаз – младшего дошкольного (от 3 до 5 лет) и старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет).

В основу программы положен деятельностный подход. Деятельность развивается от возраста к возрасту, меняются её содержание и форма.

Воспитательно-образовательный процесс в ДОО осуществляется в соответствии с годовым планом работы на учебный год. Построение образовательного процесса основано на комплексно-тематическом принципе, что позволяет обеспечить единство воспитательных, развивающих, обучающих целей и задач. У дошкольников появляются многочисленные возможности для практики, экспериментирования, развития основных навыков, понятийного мышления.

Авторы программы считают, что планирование педагогической работы составляет одну из основ правильной организации жизни детей в детском саду. Оно помогает выстраивать стратегию и тактику воспитательно-образовательного процесса прежде всего на анализе достигнутых успехов всей группы и каждого ребёнка индивидуально.

При выборе модели планирования учитывались профессиональная подготовка каждого педагога, его опыт, умение видеть результаты своей деятельности, анализировать их, а также условия работы ДОО.

В основу планирования авторы программы рекомендовали положить тематический подход. Тогда творческой группой нашего педагогического коллектива были определены темы



недель календарного плана. При определении тем учитывали природные изменения и календарь общественной жизни.

Составление воспитателями перспективного и календарного планов позволило избежать многих недостатков в планировании, не перегружать воспитателей, чтобы им приходилось вести два плана. Актуальной формой планирования стала перспективно-календарная.

Многие виды деятельности повторяются ежедневно в течение определённого отрезка времени, поэтому целесообразно планировать их сразу на квартал. План оформляется в схематично-блочной форме.

В данный момент в соответствии с выходом новых нормативных документов («Методические рекомендации о разработке основной общеобразовательной программы дошкольного образования», «Федеральные государственные требования к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования», «Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении») были пересмотрены такие организующие документы МБДОУ, как организация режимных моментов; организация образовательной деятельности; циклограммы работы специалистов ДОУ; тематический план.

Все эти документы претерпели изменения. Порадовали нас и авторы программы. Были выпущены новые методические пособия, рекомендованные программой, и сама программа, переработанная в соответствии с федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Введение ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования внесло значительные изменения.

Единых правил ведения этого документа нет, поэтому он может быть составлен в любой удобной для педагога форме. Однако существует несколько важных условий, которые необходимо соблюдать при планировании: выделение целей и задач планирования на определённый период работы; соотне-

сение их с примерной общеобразовательной программой дошкольного образования; возрастным составом группы детей и приоритетными направлениями образовательного процесса в ДОО; четкое представление результатов работы, которые должны быть достигнуты к концу планируемого периода.

При планировании и организации педагогического процесса важно учитывать, что основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра. В ФГТ игра – это основная форма работы с детьми и ведущий вид деятельности для детей.

В ходе реализации плана программные образовательные задачи решаются в процессе организованной образовательной деятельности; совместной деятельности ребенка со взрослым; самостоятельной деятельности детей, как в ходе образовательной деятельности, так и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образовательного учреждения.

Творческой группой педагогов было составлено обновлённое тематическое планирование работы с детьми в возрастных группах.

Для эффективности и систематизации форм и методов работы с детьми молодые воспитатели каждому дню недели дали направленность: понедельник – экология и коммуникация; вторник – развитие; среда – по интересам; четверг – безопасность, общение; пятница – труд и физическая культура.

Матрица перспективного плана осталась прежней за исключением последней части – сетка занятий была заменена календарно-тематическим планом по блокам: список группы, используемая литература, перспективное планирование на квартал.

Детально запрограммировать весь педагогический процесс невозможно, поскольку разнообразные жизненные явления (первый снег, появление радуги, вопросы детей, их предложения и т. п.) вносят свои коррективы в запланированную

деятельность. С целью сохранения физического и психического здоровья детей, их эмоционального благополучия важно, с одной стороны, поддерживать размеренность детской жизни, используя стабильные её компоненты (утренняя гимнастика, систематические занятия, сон, питание, прогулка, игры и т. д.), а с другой – вносить элементы сюрпризности и экспромтности, поддерживать детские интересы, чтобы разнообразить их жизнь, сделать её радостной.

Во время непосредственно образовательной деятельности дети общаются: свободно высказываются, задают вопросы, объединяются для общего дела, видят работу других и могут использовать по-своему чужие находки. Для этого применяются различные формы размещения детей – сидя за столом, на ковре, стоя за мольбертом, стоя за столом, на лавочке и т. п.). Воспитательно-образовательная работа строится на основе социоигровой педагогики и развивающегося индивидуально-ориентированного обучения, основой которого – разнообразная деятельность детей и работа малыми группами. Малоизученным и очень актуальным остается вопрос о временном дозировании детских видов деятельности и конкретных форм работы. К сожалению, и в новых СанПиН этот вопрос не рассматривается.

#### ***Библиографический список***

1. Васюкова Н.Е., Родина Н.М. Комплексно-тематическое планирование образовательного процесса с детьми 4–5 лет. Ежедневное интегрированное содержание по всем образовательным областям. М.: ТЦ Сфера, 2012. 224 с.
2. Васюкова Н.Е., Родина Н.М. Комплексно-тематическое планирование образовательного процесса с детьми 5–6 лет. Ежедневное интегрированное содержание по всем образовательным областям. М.: ТЦ Сфера, 2012. 224 с.
3. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Истоки». 4-е изд., перераб. и доп. / под ред. Л.А. Парамоновой. М.: ТЦ Сфера, 2011. 320 с.

## МЕСТО И ОСОБЕННОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

*О.М. Вербианова*

*Игра, сюжетно-ролевая игра, дети старшего дошкольного возраста, игровая деятельность, игровые отношения, нравственное поведение.* Рассматривается сюжетно-ролевая игра детей дошкольного возраста в условиях современного общества. Раскрываются причины изменения детской игры. Описывается опыт изучения специфики особенностей процессуальных и структурных характеристик сюжетно-ролевой игры современных дошкольников. Приводятся рекомендации по улучшению игровой деятельности.

## LOCATION AND FEATURES OF SUBJECT-ROLE PLAY OF CHILDREN IN MODERN PRESCHOOLS

*O.M. Verbianova*

*Game, subject-role play, children of senior preschool age, role play activities, role play relations, moral behavior.*

In the article subject-role play of children of senior preschool age in today's society is discussed. The reasons of changes in children's plays are revealed. The experience of studying the specific features of procedural and structural characteristics of subject-role play of today preschoolers is described. The article also provides some recommendations to improve role play activities.

Дефицит дошкольных образовательных учреждений в России стимулировал появление разнообразных альтернативных форм учреждений для детей, которые имеют легальный (нормативно-правовой) и полуполюгальный статус. Как правило, статус учреждения определяет его назначение в виде цели деятельности: образование, развитие, содержание детей и присмотр (уход) за ними. Следуя конъюнктуре, обеспечение развития ребенка именуется не иначе как «услуга», которая

оказывается родителям в соответствии с их представлениями и ценностями. Согласно опросам родителей, лидерами ценностей являются здоровье детей и интеллектуальное развитие, понимаемое как развитие ума и творчества детей. Реально родителей привлекают учреждения, где детей усиленно обучают посредством занятий. Более того, альтернативные учреждения «заманивают» родителей именно разнообразием обучающих занятий. Таким образом, основным видом деятельности детей в альтернативных учреждениях становится обучение на занятиях. Аналогичная картина наблюдается и в традиционных детских садах. Нередко педагоги-воспитатели дошкольных учреждений сетуют на нехватку игры в жизни ребенка и говорят о том, что детям в детском саду некогда играть, да и навыки игры у них отсутствуют. Не лучше дело обстоит и там, где за детьми присматривают няни (гувернеры). В этих условиях родители внимательнее наблюдают за результатами развития (на самом деле обучения) детей. Кроме того, такие дети лишены детского сообщества, и игра со взрослым (няней) никогда этого не заменит. Мы можем предположить (потому что такие объединения скрыты от взгляда общественности и не поддаются изучению), что там, где за детьми присматривают в домашних условиях в неких стихийных (полулегальных или нелегальных) объединениях, игра может активно реализоваться. Такое предположение уместно, исходя из того, что в этих условиях, как правило, отсутствуют профессиональные навыки «смотрителя за детьми», и он не знает, как организовать занятие. С другой стороны, есть группа детей, возможно разновозрастная, что стимулирует детей к игре на основе передачи игрового опыта от старших к младшим. Но опять возникает вопрос: «А есть ли вообще у детей игровой опыт?» Все вышесказанное позволяет констатировать, что самостоятельная игра уходит из жизни детей как в традиционных, так и в альтернативных учреждениях.

На основе ошибочного представления о «дошкольном» возрасте как о пустом, «ненастоящем» современные родители равнодушно, а часто и неодобрительно, относятся к детской игре. Желание родителей ускорить детское развитие вытесняет свободные игры детей обучающими занятиями. Однодетность семей, ограничение социальных контактов как взрослых, так и детей (особенно в городских условиях) естественно уменьшают детский игровой опыт. Возрастная стратификация детей в учреждениях приводит к нарушению традиций передачи игрового опыта.

Одна из важнейших причин «сворачивания» детской игры связана с особым характером современных профессий. Зачастую смыслы и мотивы деятельности взрослых в современном мире не очевидны для детей. Нельзя не отметить, что из-за многофункциональности современных игрушек у детей пропадает потребность в партнерстве, что тоже сказывается на игровой деятельности. Привычка действовать в одиночку (что не является синонимом самостоятельно), сформированная в городской семье, проявляется и в условиях любого детского учреждения.

В настоящее время произошли значительные изменения в социальной жизни, изменения в содержании и характере трудовой деятельности, изменились ценностные представления и идеалы социальных отношений. Игра детей отражает общественные отношения и социальную деятельность конкретного исторического периода. Отсюда понятно, что игра современного дошкольника существенно отличается от игры детей «советской эпохи». Другими словами, игра изменяется и очень важно изучить и понять характер этих изменений по следующим причинам:

- 1) особенности игры современных дошкольников отражают своеобразие их психического развития, их интересов, ценностей, представлений и пр.;

2) игра, в силу ее особой чувствительности к сфере человеческих отношений, отражает положение ребенка в обществе и специфику этого общества;

3) анализ современного состояния игровой деятельности важен для построения новых методов сопровождения и регулирования процесса игры.

Изучение игры детей, на наш взгляд, является как никогда актуальным. За последние годы в литературе появилось немало работ, указывающих на проблему угасания детской игры, но из-за дефицита диагностических средств, практически отсутствуют фактические сведения, раскрывающие суть изменений игровой деятельности. Как и на заре изучения процессуальных и структурных компонентов игры, наиболее адекватным методом остается метод наблюдения, который характеризуется вариативностью выбираемых параметров и большой трудоемкостью для обеспечения объективности научных сведений. Сегодня важно не только утверждать о значимости игры в развитии ребенка, не только констатировать кризис игровой деятельности, но и переходить к тщательному изучению игры современных детей и, далее, к конструктивному разрешению вопросов: что сегодня происходит с игрой детей? Почему дети не играют? Какая игра нужна современным детям? Как организовать игру современных детей?

В работе была предпринята попытка изучить специфику особенностей процессуальных и структурных характеристик сюжетно-ролевой игры современных дошкольников. Выявленные особенности помогут оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку педагогам в осознании эволюционных изменений игры; в обеспечении развития целостной личности ребенка-дошкольника посредством игровой деятельности.

Нами использовались метод контент-анализа научной

психолого-педагогической литературы, посвященной изучению детской игры, и структурированное наблюдение. Параметры оценки процессуальных и структурных характеристик игровой деятельности разработаны Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, М.В. Хозиевой. Анализ процесса игровой деятельности осуществлялся по следующим параметрам: роль взрослого в руководстве игрой; характеристика замысла (темы) и сюжета сюжетно-ролевой игры; продолжительность игровой деятельности; характеристика игровых объединений; характеристика игровой среды; характеристика отношений в игровых объединениях. В качестве структурных компонентов сюжетно-ролевой игры рассматривались: содержание, роль, действия, правила и тематика игр.

Исследование осуществлялось на базе ДООУ № 231, МДОУ № 162 города Красноярска с детьми старшего дошкольного возраста (от 5,8 до 7,2 лет). Наблюдение проводилось в течение 8 недель (около 50 протоколов наблюдения), в часы самостоятельной свободной деятельности детей.

Анализ результатов изучения процессуальных характеристик игровой деятельности показал, что игра реализуется детьми самостоятельно, в 82 % случаев без участия воспитателя. В процессе игры дети редко обращаются к воспитателю, за исключением конфликтных случаев. Нежелание (или невозможность) взрослых играть с детьми приводит к утрате мотивации детей к общению и деятельности с ними. К сожалению, в этой ситуации, опыт игровой деятельности существенно сужается. Возможно, это связано с социальными явлениями, когда дети привыкают к занятости взрослых и не обращаются к ним со своими «детскими» проблемами.

Замысел игры определяется предметной средой (в 96 % случаев). Игра возникает на основе предмета, который оказывается в поле зрения ребенка. Такое начало игры характерно для детей раннего возраста. У современных детей стар-



шего дошкольного возраста отсутствует подготовка предметной среды до начала игровых действий, потому что нет планирования замысла. В большинстве случаев (87 %) игра идет спонтанно. Продолжительность игры детей в среднем составляет 7–9 минут. Игровые объединения в 63 % случаев от 3 до 5 детей.

Отношения в процессе игры зачастую (72 %) принимают конфликтный характер. В 44 % случаев причиной конфликтов становится распределение игрового материала, используемого в игре. В игровой деятельности в 50 % случаев дети используют неконструктивные способы разрешения конфликтных ситуаций. Дети не «дорожат» продолжением игры, и игровые объединения быстро распадаются. Эти факты можно объяснить несовершенством развития игровых действий, коммуникативных навыков, нравственных представлений. Разрушение игровых отношений сказывается на реальных отношениях детей. Очевидно, что в таких условиях трудно зарождаются дружеские отношения, которые являются не только причиной и следствием игры, но и определяют нравственный облик ребенка.

Анализ результатов по изучению структурных элементов сюжетно-ролевой игры, которые выделил Д.Б. Эльконин, показал, что наиболее популярными источниками тематики детских игр, как в наше время, так и в 60–70-е гг., являются жизнь и взаимоотношения взрослых людей. Дети выбирают наиболее знакомую сферу жизнедеятельности (дом, семья, традиционные профессии), т. к. она доступна и понятна им. Но в настоящее время доля игр, отражающих жизнь взрослых, снизилась. Это связано с тем, что деятельность современных взрослых стала малопонятна ребенку. Трудовые действия современных профессий не поддаются детскому осмыслению и подражанию. Кроме того, на сегодняшний день появились новые источники тем для игр детей: ком-

пьютерные игры, телевизионные развлекательные передачи, фильмы-фэнтези и т. д.

Нельзя не отметить тот факт, что дети крайне редко стали «черпать» тематику игр на основе произведений художественной литературы. Данная ситуация является свидетельством того, что взрослые не занимаются литературным образованием детей, обедняя их опыт, в том числе и игровой.

В содержании сюжетно-ролевой игры в старшем возрасте просматривается воспроизведение социальных отношений, что является признаком высшего уровня развития игры. Но отношения, которые воспроизводят дети, очень часто носят асоциальный характер. Дети передают те отношения, которые они видели в художественных фильмах для детей и взрослых или в повседневной окружающей среде. Дети воспроизводят агрессивные выпады, драки, хитрость героев детских мультфильмов. Можно констатировать, что в 58 % случаев дети в сюжетно-ролевой игре отражают безнравственный характер отношений.

Наблюдение позволило обнаружить, что роли распределяются по ходу игры, при этом дети практически не ссорятся. Катализатором игры выступает игрушка, особенно если она принесена ребенком из дома. Интересно, что современные дети любят воспроизводить «отрицательные» роли. Сознательно выбирают их и с удовольствием обыгрывают. Очень часто в качестве образца для подражания выбирают персонажей из мультфильмов и взрослых фильмов. К современным признакам игры следует отнести тот факт, что дети любят обыгрывать образы «нечеловеческих существ», которые навеяны мультфильмами и фильмами-фэнтези.

Следует отметить, что игровые действия в большей мере связаны с предметными действиями, но они однообразны, быстро надоедают и игра распадается. Игровые действия, передающие отношения, демонстрируют атрибутику современ-

ной социальной жизни. Кривляние, истерические выпады, сленг, агрессивность характеризуют игру дошкольников.

Анализ параметров «развернутости сюжета» свидетельствует, что существенно сократилось количество игр, в которых сюжет классифицируется как развёрнутый. Практически отсутствуют игры, где дети переходят из одной темы в другую или разворачивают параллельные сюжеты. Продолжительность совместной игровой деятельности невелика. Дети проигрывают два-три игровых действия, повторяют их несколько раз, пока не утрачивают интерес к игре. При наличии устойчивых связей в группе (все дети посещали детский сад не менее одного года) низкая продолжительность игры подтверждает предположение о дефиците детского игрового опыта и бедности воображения.

Сюжетно-ролевая игра предполагает наличие сопряженных ролей, а, значит, партнеров. Сегодня дети все чаще партнером по игре выбирают игрушку, а не сверстника. Возможным объяснением выявленного факта может быть несформированность коммуникативных навыков из-за: ограниченности контактов детей со сверстником в силу замкнутости современной семьи; малодетности современной семьи. Игра с игрушкой тормозит развитие общения и межличностных отношений.

Конфликты детей возникают на основе желания обладать игровым предметом, игрушкой, а также слабым развитием навыков взаимодействия (а, возможно, дефицитами нравственного развития). Дети не умеют договариваться, уступать, что делает игру непродолжительной. По литературным сведениям, в 60–70-е гг. правила практически во всех случаях выполняли функцию регулятора игры. В настоящее время лишь в 60 % ситуаций дети сознательно используют правила игры в качестве регулятора деятельности.

Выявленные процессуальные и структурные дефициты

сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста указывают на проблемные точки игры и необходимость усиления внимания со стороны воспитывающих взрослых к совершенствованию игровой деятельности. Так, взрослым следует больше внимания уделять организации детской игры. Например, обогащать опыт детей посредством литературного образования, где представлены образцы нравственного поведения. Именно детская литература позволит вытеснить недетский опыт, полученный из стихийного просмотра телевизионных продуктов. Следует внимательно присмотреться к любимым персонажам современных детей (даже если они являются отрицательными персонажами или олицетворяют нечеловеческие существа) и придать им нравственный смысл. Чтение детских произведений, просмотр нравственных фильмов, комментирование и нравственные беседы позволяют обогатить опыт детей, что отразится в игровой практике. Необходимо чаще использовать игры-драматизации в качестве активизации полученного нравственного опыта посредством художественных произведений. Можно ожидать, что опыт драматизации будет стимулировать самостоятельную игру детей. Роль взрослого усилится, если он, хоть иногда, будет партнером в сюжетно-ролевой игре, т. к. это расширяет диапазон действий, усиливает смысловую интригу в игре, стимулирует интерес.

Педагогам необходимо «присмотреться» к современной деятельности взрослых и выявить те смыслы и действия, которые могут быть понятны детям и вызывать у них интерес. Такая работа поможет раскрыть новые области социальной действительности для детей, что даст основания для появления современных тем в сюжетно-ролевой игре. Это позволит сблизить мир детей и мир взрослых, что придаст дополнительный интерес к игре.

Особую роль следует уделить формированию коммуни-

кативных навыков, способов разрешения конфликтов, социально приемлемых способов проявления агрессии у детей. Дефициты такого рода навыков (особенно в малодетных семьях) препятствуют разворачиванию игры. Расширение житейского опыта и опыта взаимодействия снизит конфликты и увеличит продолжительность игры.

Данное исследование не претендует на полный и достаточный анализ игровой деятельности, но может быть основой для дальнейшего изучения и определенной отправной точкой для последующего мониторинга развития сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста.

### *Библиографический список*

1. Вербианова О.М. Анализ ценностного отношения к здоровью в семье // Материалы X Региональной научно-практической конференции педагогов-психологов «Мотивационно-потребностное развитие ребенка». г. Красноярск, 27–28 февраля 2008 г. Красноярск: КГПУ, 2008. С. 45–49.
2. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка // Психология развития: хрестоматия. СПб., 2001.
3. Галигузова Л.Н. Развитие игровой деятельности. Игры-занятия с детьми раннего возраста. М.: Мозаика-синтез, 2008.
4. Михайленко Н.Я. Как играть с ребенком. М.: Обруч, 2012.
5. Новоселова С.Л. Игра: определение, происхождение, история, современность // Детский сад от А до Я. 2003. № 6.
6. Смирнова Е.О., Гударёва О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. № 2.
7. Собкин В.С., Скобельцина К.Н. Игровые предпочтения современных дошкольников (по материалам опроса родителей) // Психологическая наука и образование. 2011. №2. С. 56–67.
8. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии: пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2000.

# ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА В КОНТЕКСТЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

*И.Г. Гинкуль*

*Познавательная деятельность, познавательный интерес, федеральные государственные требования (ФГТ), образовательная область, дети подготовительной группы.*

Рассматривается организация образовательной области «Познание» в соответствии с федеральными государственными требованиями (ФГТ). Описаны возможные способы реализации и интеграции познавательной деятельности с другими видами деятельности детей.

# COGNITIVE ACTIVITY WITH CHILDREN OF PREPARATORY GROUP OF THE KINDERGARTEN IN THE CONTEXT OF FEDERAL STATE REQUIREMENTS

*I.G. Ginkul*

*Cognitive activity, cognitive interest, Federal state requirements (FSR), educational field, children of preparatory group.*

The article is devoted to organization of the educational field «Knowledge» in accordance with Federal state requirements (FSR). The possible ways of implementation and integration of cognitive activities with other children's activities are described.

При реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования и в соответствии с действующими государственными требованиями (ФГТ, Приказ № 655 от 23 ноября 2009 года) образовательный процесс должен «соответствовать принципу развивающего образования, целью которого является развитие ребенка, и сочетать в себе принцип научной обоснованности и практической применимости», а также строиться с учетом принципа интеграции об-

ластей и разнообразием форм работы с детьми. При этом ФГТ требует решения образовательных задач через совместную деятельность взрослого и ребенка (в рамках непосредственной образовательной деятельности и при проведении режимных моментов) и самостоятельную деятельность ребенка. Поскольку далее речь пойдет об образовательной области «Познание», направленной на развитие познавательных интересов, то наиболее приемлемые формы организации процесса обучения – это наблюдение, экскурсии, решение проблемных ситуаций, экспериментирование, коллекционирование, моделирование, игры с правилами. В примерной основной общеобразовательной программе «Истоки» область «Познание» включает следующие разделы: «Сенсорное развитие», «Формирование целостной картины мира, расширение кругозора», «Познавательно-исследовательская деятельность», «Конструирование», «Формирование элементарных математических представлений», «Дидактическая игра». Реализация этих разделов с детьми развивает все психические процессы (речь, память, мышление, восприятие, воображение). Кроме того, совмещение нескольких видов деятельности, объединенных одной темой, способствует развитию и сохранению интереса у дошкольников на продолжительное время.

В современном детском саду образовательный процесс не сводится только к непосредственной образовательной деятельности, он растянут в режиме всего дня. Поэтому в каждом конкретном случае педагог сам решает, в какой форме проводить работу с детьми: группой или индивидуально. Тем не менее чтобы развить у ребенка умение диалогового общения, следует отдавать предпочтение групповым формам работы. В совместной деятельности со сверстниками ребенок учится проявлять инициативу к познанию, координировать свои действия с действиями партнеров, принимать их точку зрения или оспаривать, отстаивать свое мнение, логично его обосновывать. Поэтому если познавательную деятельность постро-

ить на занимательно-игровых приемах, это позволит повысить мотивационную готовность к восприятию и переработке информации. Таким образом, область «Познание» напрямую интегрирует с областью «Коммуникация».

Наиболее интересна для дошкольников подготовительной группы форма проведения познавательной деятельности в виде «Путешествия». Всевозможные «Прогулки» и «Путешествия» дают ребятам не только возможность изучить новый материал, запомнить новые слова, но и высказать свои соображения. Так, «гуляя» по летнему лесу, дети могут вспомнить, каких птиц, насекомых, какие цветы и деревья видели, когда были там с родителями. Дошкольники могут придумать свой, сказочный лес, населить его реальными и сказочными животными. Опыт показывает, что подобные «Путешествия» продолжаются во время игровой деятельности со сверстниками, где диалог помогает дополнить, дофантазировать созданную ситуацию.

Экскурсии в музей, в библиотеку обогащают не только кругозор и речь ребенка, но и вызывают желание читать. При обсуждении экскурсии даже самый застенчивый (или ребенок с менее развитой речью) хочет высказать свое мнение. В этом случае важно предоставить ему такую возможность. Если его мнение интересно товарищам и педагогу, то его самооценка повышается, появляются уверенность в себе и желание узнать еще больше.

Форма проведения познавательной деятельности в виде «Экскурсии» или «Путешествия» помогает не только развитию воображения, фантазии, но и умению решать проблемные ситуации. Педагог, поставив вопрос, побуждает детей, опираясь на полученные ранее знания, на собственный опыт, наблюдения и путем рассуждений приходить к выводам. Так, в подготовительной группе, «путешествуя по Арктике», ребята выяснили, почему там живут белые медведи, а в тайге – бурые.

Не менее важно научить детей наблюдать. Наиболее ярким



примером может служить наблюдение за ростом растений: замачивание семян; появление ростков; посадка пророщенных семян в землю; появление всходов; развитие растений.

Сравнение (у кого из ребят раньше появились ростки, всходы, как развиваются их растения) вызывает огромный интерес и бурное обсуждение. Наряду с этим педагог может ненавязчиво помочь детям пополнить словарный запас, научить устанавливать сходства и различия. Человек познает мир через сравнение. Благодаря сравнению ребенок лучше познает окружающую природу, учится выделять новые качества, свойства, что делает его более внимательным, вдумчивым, позволяет увидеть привычные вещи в новом свете.

Помогает в развитии познавательного интереса такой вид деятельности, как игра с правилами. Игра содействует обогащению кругозора, развитию образных форм познания (образное мышление, воображение), упрочению его интересов, развитию речи. Она создает равные условия в деятельности и диалоге партнеров по игре. В то же время игра с правилами помогает решить многие образовательные задачи. Например, игры «Следопыт» и «В поисках клада» способствуют умению строить и понимать планы, карты, прокладывать и считать маршруты. В тексте ФГТ не употребляется слово «занятие». Вместо него мы встречаем термин «деятельность». Но под деятельностью подразумевается «занятие как занимательное дело». Без занятий в образовании не обойтись, особенно в старшем дошкольном возрасте. В этом случае на помощь педагогу приходит игра с правилами «Школа», показывающая детям, как надо вести себя на уроках, какие требования предъявляются ученику школы. Формирование элементарных математических представлений как нельзя лучше подходит для проведения «урока». Обсуждая «ход урока», дети начинают понимать и принимать новые виды деятельности. Появляются интерес к учебе в школе, желание узнавать новое, интересное.

Пытливость ума, жажда собственных открытий, радость от познания нового – с этим маленький человек приходит в наш мир, поэтому только от воспитателей, учителей, наставников зависит, сохранит ли он эти качества на всю жизнь, захочет ли поделиться ими со всеми.

### ***Библиографический список***

1. Истоки: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Л.А. Парамоновой. М.: ТЦ Сфера, 2011.
2. Федеральные государственные требования к структуре ООП дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки РФ от 23.11.2009, № 655).

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ РЕСУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Л.М. Дорогина, Н.Г. Саяпова***

*Информационно-коммуникационные технологии, интерактивные игры, технические средства, интерактивные ресурсы, образовательная деятельность.*

Раскрывается возможность использования информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста. Описываются конкретные примеры интерактивных игр-заданий в индивидуальной, групповой и фронтальной работе с детьми дошкольного возраста. Показываются преимущества ИКТ в образовательном процессе.

## **USING OF ONLINE RESOURCES IN EDUCATIONAL ACTIVITY WITH PRESCHOOL CHILDREN**

***L.M. Dorogina, N.G. Sayapova***

*Information and communication technologies, interactive games, hardware, online resources, educational activity.*

**The article reveals the possibilities of the use of information and communication technologies to work with children of preschool age. It describes specific examples of interactive games – tasks in individual, group and frontal work with preschool children. It also shows the benefits of ICT in education.**

Основная общеобразовательная программа призвана обеспечить дошкольнику тот уровень развития, который позволит ему быть успешным в дальнейшем обучении, т. е. в школе. В современной теории и практике понятие «занятие» рассматривается как занимательное дело, без отождествления его с занятием как дидактической формой учебной деятельности.

Новый документ определяет важность индивидуально-го подхода к ребенку и игры для него. ФГТ в дошкольном образовании направлены на создание оптимальных условий для развития детей дошкольного возраста на современном этапе реализации права ребенка на доступное, качественное образование.

В настоящее время в образовательной деятельности всё чаще применяются информационно-коммуникационные технологии, что вызывает значительные изменения в содержании и методах работы. Перед современным воспитателем возникает проблема поиска нового педагогического инструмента.

Мы думаем, что появление возможности использования ИКТ в работе с дошкольниками развивает и расширяет методы поисковой и творческой деятельности педагога и воспитанников. Педагог становится партнером, а не источником информации.

Внедряя компьютерные разработки в образовательный процесс, мы стали замечать: что пассивные дети становятся более активными; это делает образовательный процесс более интересным и наглядным; значительно повышает познавательный интерес детей; раскрываются творческие спо-

способности педагога, повышается уровень его самооценки; растёт эффективность процесса обучения.

Реализуя программы информатизации в работе с дошкольниками и педагогами, можно с уверенностью сказать, что ИКТ является наиболее эффективным техническим средством, при помощи которого можно значительно разнообразить работу с детьми и расширить творческие возможности воспитателей. Педагоги разрабатывают развивающие, реже обучающие интерактивные игры-задания по направлениям:

- игры на формирование элементарных математических представлений («Путешествие в страну МАТЕМАТИКИ», «Дни недели. Обратный счёт», «В королевстве Кривых зеркал»);

- игры на формирование целостной картины мира («Витамины для здоровья», «Как снеговички весну искали», «Насекомые», «Осень», «Фея цветов», «Такие разные дома» и т. д.);

- игры на развитие коммуникативных умений («Мимо острова Буяна» по сказкам А.С. Пушкина, «Найди себе друзей», «Фольклорные и авторские сказки народов мира»);

- игры по профессиональной ориентации дошкольников на профессии железной дороги («Красноярск. Железная дорога», «Такие разные вагоны»).

Такие игры могут использоваться как часть образовательной деятельности.

Например, в интерактивной игре «В королевстве Кривых зеркал» дети выполняют задания по закреплению свойств геометрических фигур (изменение цвета, формы, размера). В игре различные геометрические фигуры попадают в королевство Кривых зеркал, где с ними происходят интересные превращения. Фигуры, переходя от зеркала к зеркалу, меняют свой цвет, размер или форму. В неко-

торых зеркалах может измениться сразу несколько признаков. Наблюдая за происходящими изменениями с фигурами, дошкольники описывают их отражение, находя логическое объяснение (квадрат превратился в прямоугольник в вытянутом зеркале).

Предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес: движения, звук, анимация. Поиск решения проблемных задач становится увлекательным процессом, а поощрение ребенка интерактивным персонажем при правильном решении является дополнительным стимулом познавательной активности детей.

Также интерактивные ресурсы используются при организации досугов, что позволяет повысить интерес детей и родителей к содержанию, разнообразить мероприятия, расширить границы образовательного пространства.

Применение ИКТ в индивидуальной работе с дошкольниками способствует «полному погружению» в тему. При увлечённом выполнении задания снимается такой отрицательный фактор, как «ответобоязнь». Ребёнок играет и в то же время повышает свой интеллектуальный уровень. Каждый ребенок работает в своём темпе, таким образом регулируя количество решаемых задач.

Использование интерактивных ресурсов в работе с подгруппой детей помогает повысить их мотивацию к деятельности. В условиях групповой деятельности дети привыкают соблюдать правила, не бояться допускать ошибки и сообща находить правильное решение. Педагог выступает партнёром детей в игре без оценок (детей оценивает интерактивный персонаж), что способствует повышению самооценки воспитанников.

Компьютерные технологии позволяют моделировать такие жизненные ситуации, которые невозможно увидеть

в повседневной жизни. Например, процесс запуска ракеты или технология производства мороженого.

Возможности интерактивных ресурсов позволяют увеличить объём образовательного материала. Многие родители стали замечать, что дети интересуются не только компьютерными играми, но и ищут информацию по различным темам, читают энциклопедии.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий позволяет сделать образовательный процесс более качественным, способствует повышению познавательной активности воспитанников, позволяет оптимизировать взаимодействие с родителями, которые становятся активными участниками в реализации групповых проектов, проживают дошкольное детство вместе с ребенком и уважительно относятся к воспитателям, прислушиваясь к их советам и рекомендациям.

#### *Библиографический список*

1. Антошин М.К. Учимся работать на компьютере. М.: Айрис-пресс, 2007. 128 с.
2. Будунов Г.М. Компьютерные технологии в образовательной среде: «за» и «против». М.: АРКТИ, 2006. 192 с.
3. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 208 с.

## **ПЕДАГОГИКА Э. ПИКЛЕР: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАННЕГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

*М.В. Дорошкевич, Н.А. Старосветская*

*Ранний детский возраст, раннее развитие, природный закон.*

Анализируется педагогическая концепция развития детей раннего возраста Э. Пиклер. Освещаются научно-методологические основы, подробно раскрываются практические аспекты педагогики Э. Пиклер в виде ключевых правил.

## PEDAGOGY OF E. PICKLER: THEORY AND PRACTICE OF EARLY CHILD DEVELOPMENT

*M.V. Doroshkevich, N.A. Starosvetskaya*

*Early childhood, early development, natural law.*

This article analyzes the pedagogical concept of early childhood development according to E. Pickler. It highlights the scientific and methodological basis and conceptual ideas of its concept. The practical aspects of pedagogy of E. Pickler are revealed in detail as the key rules.

Ранний детский возраст, охватывающий период от рождения до трех лет, требует наибольшего внимания. Именно этот возраст является одним из ключевых в жизни ребенка и во многом определяет его будущее психологическое развитие. Всемирная организация здравоохранения указывает на то, что раннее детство является самой важной стадией развития человека на протяжении жизни. Для реализации своего потенциала дети раннего возраста должны проводить время в такой среде, где они чувствуют заботу и внимание, а также защищенность от пренебрежительного обращения и ненадлежащих осуждений и наказаний. Ключевую роль в развитии детей играют родители и семьи. Родители должны уделять достаточное время и внимание детям раннего возраста.

В настоящее время значительно повышается потребность родителей детей раннего возраста в квалифицированной поддержке воспитательного процесса, востребованности дошкольных образовательных учреждений в технологиях работы с детьми, соответствующих новым стандартам и требованиям. В родительской среде наряду со стремлением заниматься целенаправленным воспитанием обострилась тенденция к интенсификации ранних достижений ребенка по принципу «чем раньше, тем лучше». Таким образом, происходит нарушение психологических и физиологических законов детского развития, что не может не вызывать озабоченность специалистов, работающих с детьми.

Данная работа имеет целью ознакомление профессиональной аудитории с одной из известных в мировом педагогическом сообществе педагогических концепций развития детей раннего возраста.

Рассматриваемая педагогическая теория педиатра и педагога Эмми Пиклер (Emmi Pikler) в своем становлении берет начало от ее наблюдения за детьми в медицинской практике, рефлексии собственного родительского опыта, а затем развитие идей в педагогической практике, когда в послевоенный период по инициативе венгерского правительства был основан в 1946 году в Будапеште дом для детей до 3 лет, лишенных родительской заботы. Впоследствии на его базе был основан Национальный методологический институт для педагогической работы с детьми, носящий название «Лощици» (Lozsy), а с 1986 г. – Пиклер Институт. Пиклер понимала, что институционализация детей дает негативные результаты. Вопросы материнской депривации и госпитализма рассматривались в ее научных публикациях. Таким образом, свою задачу Э. Пиклер видела в том, чтобы научить воспитателей работать с детьми таким образом, чтобы они (дети) могли нормально развиваться и в результате вырасти полноценными гражданами.

Научно-методологические основы педагогики Э. Пиклер основываются на антропософском понимании потребностей маленького ребенка и ухода за ним. Здоровый ребенок, в понимании автора, – «активный, компетентный и мирный ребенок, который живет в мире с самим собой и своим окружением». Согласно наблюдениям ученого, маленький ребенок начинает ходить, говорить, думать, руководствуясь внутренней мудростью, что Рудольф Штайнер называл «духовными иерархиями», направляющими желания ребенка. Исходя из этого, развитие ребенка Э. Пиклер понимает как процесс, в основе которого лежит свобода движений, оказывающая длительное влияние на его душевное, умственное и физическое состояние.



Принципиальный подход в воспитательной деятельности взрослого заключается в обеспечении условий для развития ребенка согласно законам природы: не оказание помощи в прохождении жизненных этапов, а их терпеливая поддержка. Э. Пиклер писала: «Мы воздерживаемся от обучения определенным умениям и действиям, которые в соответствующих условиях разовьются самостоятельно, по детской инициативе». Так, например, способ развития и защиты 12 сенсорных чувств<sup>1</sup>, особенно 4 нижних чувств,<sup>2</sup> Э. Пиклер видела в уважительном прикосновении, заботе о смысле жизни, а также содействии оптимальным условиям окружающей среды, которая уважает сенсорную открытость малыша.

Концептуальные педагогические идеи выражены тремя положениями-ценностями: Свобода, Гармония, Уважение. Свобода естественных движений, Гармония взаимоотношений с собой и с близкими взрослыми, Уважение в заботе о ребенке. Реализация данных положений позволяет обеспечить такой результат развития ребенка, когда он может самостоятельно делать открытия, проявлять настойчивость в достижении цели, делать выбор в соответствии со своими возможностями (с первых месяцев жизни).

Рассмотрим практические аспекты педагогики Э. Пиклер, которые описаны в виде ключевых правил.

1. *Базовое уважение и доверие к ребенку* должно поддерживать его как инициатора, исследователя, существа самообучающегося. Такое видение ребенка как субъекта требует от взрослого предоставления ему свободы и безопасности. Поскольку, как писала Э. Пиклер, природой у ребенка заложена некая «хореография роста», процесс ухода за ним (кормление, купание, переодевание, смена подгузников и др.) должен стать «качественным» временем, позволяющим ма-

<sup>1</sup> Вальдорфская лечебно-педагогическая практика рассматривает 12 сенсорных чувств.

<sup>2</sup> «Нижние» чувства – чувство осязания, чувство жизни, чувство собственного движения и чувство равновесия.

лышу учиться тому, что ему необходимо на каждом этапе. Магда Гербер (ученица Э. Пиклер и представитель ее философии в США) писала: «Когда вы подходите к ребенку с уважением, вы сообщаете ему, что вы намереваетесь сделать, и даете возможность ответить. Вы исходите из того, что он обладает должной компетенцией и вовлекаете его в процесс ухода, позволяя ему, насколько это возможно, решать жизненные задачи».

Таким образом, взрослый должен обеспечить активное участие ребенка во всех формах заботы о нем. Пиклер видела детей в качестве активных участников, а не пассивных получателей помощи. Здесь работает известный принцип «Вместе в ребенком, а не вместо ребенка». Признание маленького человека как активного субъекта означает адекватную оценку его желаний и возможностей. Это требует от взрослого терпеливости, предоставляя ребенку возможность для активности в совместной деятельности и постоянной беседе.

Придавая большое значение важности подражания, Пиклер также подчеркивала необходимость таких условий, где ребенок мог воспринимать опыт взрослых по решению задач повседневной жизни дома, созданию спокойной, красивой окружающей среды, привнесению богатства песен, рассказов и специальных мероприятий и др.

2. Проявление уважения к ребенку требует *полного* к нему *внимания*. Это положение весьма актуально для современных родителей, поскольку в актуальной ситуации, насыщенной высоким темпом, максимальной занятостью, взрослые оставляет минимальное время на общение с малышом. При полном внимании со стороны взрослого общение дает ребенку ощущение спокойствия, стабильности, и малыш расценивает это как проявление любви к нему.

3. *Понимание взрослым сигналов ребенка*. В данном случае речь идет о понимающем отношении к ребенку, что тре-

бует от взрослого не только максимального внимания и попытки «прочтения» посылов, но и уважения к его интересам и потребностям. Известная ситуация, когда взрослый пытается накормить отказывающегося от еды ребенка («Ложечку за маму!») в контексте данного правила интерпретируется как игнорирование желания малыша («Я знаю, что ты хочешь мне сообщить, но мне все равно!»). Пиклер подчеркивает, что подобное пренебрежение имеет негативные последствия.

4. *Медленный* темп жизнедеятельности ребенка и взаимодействия с ним. Живя в ритме постоянной суеты, взрослые разрываются между разными сферами жизни, проблемами, перескакивают с одного действия на другое. Попытка решения многочисленных жизненных задач способствует воздействию на человека многочисленных стимулов, на которые психика реагирует повышением нервозности, появлением суетливости, беспорядка. Находясь в состоянии постоянного возбуждения, родители переносят его на своих детей. Перевозбужденные большим количеством стимулов дети становятся капризными, а их матери / воспитатели ощущают стресс. Такое явление негативно сказывается на развитии ребенка. Напротив, спокойная атмосфера позволяет малышу находиться в среде, где он может испытывать облегчение и умиротворенность, в среде, где происходит его «священное раскрытие» с должным уважением.

Еще одним аспектом педагогической концепции Э. Пиклер является ритмический *распорядок дня*, соответствующий потребностям ребенка и гарантирующий ему определенное время для неторопливого ухода, а также время и пространство для движений и игры.

5. *Идея свободного движения* является одной из ключевых в педагогике Э. Пиклер. В результате длительных наблюдений и исследований<sup>3</sup> автор обнаружила, что ребенок в ран-

<sup>3</sup> Э. Пиклер зафиксировала серию постуральных поз ребенка, которые он использует при освоении конкретных движений.

нем возрасте способен физически развиваться в собственном темпе, совершенно самостоятельно, без помощи взрослого координировать свои физические движения, контролировать тело, стоять и ходить. Дети, которые учатся ходить сами по себе, гораздо более стабильны по сравнению с детьми, которые учатся ходить с помощью взрослых или с использованием специальных устройств (ходунки, каталки и т. п.). Таким образом, Э. Пиклер подчеркивает, что недопустимо выкладывать ребенка на живот или присаживать в тот период, когда он не может занять такую позу самостоятельно.

Каждый ребенок может развивать свои природные способности в сфере общей и мелкой моторики, а также имеет естественный импульс для познания, исследования и игры при условии предоставления ему свободы и пространства для движений по собственной инициативе. Более того, «двигательная активность позволяет выявить индивидуальное и субъективное пространство развертывания психики». Движение по собственной инициативе создает у ребенка ощущение компетентности и самостоятельности. Гибкость в движении приводит к психической гибкости и к гибкому мышлению.

Эта природная мудрость мотивирует ребенка к взятию своего тела под контроль и стимулирует к исследованию и познанию окружающей его среды, если у него есть чувство безопасности, уверенности в любви ухаживающего за ним взрослого и уважительного отношения. В педагогической практике Института Лоцци Э. Пиклер обучала сотрудников культуре прикосновения к ребенку, которые обеспечивали бы ему безопасное и уважительное психологическое пространство – основу для здорового развития. Этот уважительный диалог жестов, речи, внимания позволяет малышу развивать самоощущение, которое, в свою очередь, является фундаментальным для последующей самооценки, устойчивости и способности создавать и поддерживать отношения с людьми.

Для обеспечения моторного развития ребенка в условиях свободного движения Э. Пиклер разработала систему специального оборудования для детских игровых комнат, а также рекомендации для выбора детской одежды.

6. Время для *непрерывной автономной игры*. Игру ребенка Э. Пиклер рассматривала как самоценный процесс, помогающий развивать независимость и чувство собственного достоинства, осваивать мир. Залогом способности длительное время развешивать игру автономно от взрослого выступают психологическое благополучие и уверенность, что его уважают и любят.

Роль взрослого заключается в обеспечении богатой развивающей среды и возможности ее самостоятельно исследовать, а также уважения автономности игры (невмешательство). Для матери / воспитателя важно лишь наблюдать за тем, как ребенок осуществляет свою игровую деятельность. Но не стоит навязывать ребенку какую-либо игрушку и заставлять играть с ней. Он способен сам прекрасно выбрать наиболее подходящий вариант игры и игрушку.

Игрушки, рекомендуемые Пиклер Институтом, должны быть изготовлены из простых материалов и отвечать потребностям ребенка на конкретном этапе его развития. Если она не дает возможности разнообразных манипуляций, а позволяет лишь созерцать ее и задевать руками, ребенок получает весьма ограниченный опыт и скоро теряет интерес. Значительную пользу представляет объект, который можно увидеть со всех сторон и познать его свойства. Ребенок в раннем возрасте способен придумать множество занятий с материалами, имеющимся в его распоряжении.

Так, например, Э. Пиклер считает, что поскольку младенец лежит на спине, он должен в полной мере использовать свои руки и ноги для свободного исследования всего, с чем он сталкивается. Первые игровые материалы – простые хлопко-

вые шарфы, которые малыш может трогать, удерживать, трясти, манипулировать. Такие шарфы вводятся с двух месяцев.

Интересным представляется факт, описанный педиатром Пиклер Института Габриелой Паспоки (Gabriela Puspoky): ребенок легче выходит из кризиса, если у него есть за кого держаться, а также интересный ему объект, с которым он может взаимодействовать по собственной инициативе.

Причиной потребности малыша в автономной игре являются ее (игры) свойства преемственности и предсказуемости, которые не обеспечивают взаимодействие взрослого в игре. Ребенок чувствует себя в безопасности именно в условиях предсказуемости (когда он может предвидеть следующее действие), дающей чувство порядка жизни.

Э. Пиклер отмечает также, что ребенок должен иметь свободу взаимодействия с другими детьми. Однако автор предостерегает, что в разновозрастных группах малыш может находиться только в возрасте старше 30 месяцев.

*7. Окружающая ребенка среда* должна быть физически защищающей, когнитивно сложной, эмоционально воспитывающей. Важно, чтобы взрослые принимали чувства ребенка в разных ситуациях: когда он злится, огорчается, радуется. Ребенок должен чувствовать поддержку не только, если он испытывает затруднение или ему плохо, но и в ситуациях успеха, переживания радости.

Таким образом, изучение основных положений педагогики Э. Пиклер позволяет оценить ее значимость и научно-практический потенциал для современной воспитательной практики. В ее основе лежит понимание ребенка как уникального человеческого существа, развивающегося по особым природным законам в соответствии с внутренними побуждениями. Ключевыми феноменами антропологической воспитательной практики выступают движение, пространство и время, которые обеспечиваются взрослыми понимающим

отношением к ребенку, вниманием к его потребностям, обеспечением свободы, гармонии, уважения и являются основными условиями благополучного развития малыша. Внимание должно быть сосредоточено на двух областях жизни ребенка: время, проведенное с заботящимся взрослым, и время для самостоятельного изучения окружающего мира. Эти две сферы являются взаимообуславливающими: только ребенок, получающий постоянное внимание взрослого к его повседневной деятельности, будет свободен и интересоваться исследованием окружающей среды, не нуждаясь во вмешательстве взрослого. Педагогическая задача заключается в достижении баланса между стимуляцией со стороны взрослого и независимым исследованием ребенка.

#### *Библиографический список*

1. Пиклер Э. Современные формы проявления госпитализма // Некоторые проблемы общения взрослого и ребенка. Доклады-документы. XVII. Государственный Методологический Институт Домов Ребенка. Будапешт, 1975.
2. Gonzalez-Mena J., Chahin E., Briley L. The Pikler Institute: A Unique Approach to Caring for Children // Exchange. 2005. November/December.
3. Male D. Pikler with Steiner. A personal understanding of how the 'Pikler approach' enriches an anthroposophical understanding of the needs and care of the very young child / The Journal for Steiner Waldorf Early Childhood Care and Education. Issue 20. Autumn/Winter. 2011.
4. Pikler E. Give Me Time. Munich: Plaum Verlag, 1988.
5. Pikler E. Learning of motor skills on the basis of self-induced movements. In Exceptional infant, vol. 2., ed. J. Hellmuth, 54–89. New York: Bruner/Mazel, 1971.
6. Tardos A. Being with babies / Exchange. 2011. September/October.
7. Tardos A. Introducing the Piklerian Developmental Approach: History and Principles. The Signal, Newsletter of the World Association for Infant Mental Health. Vol. 18. P.2. 2010.

## **ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ТРУД» В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*О.Ю. Зайцева*

*Образовательная область, дошкольное образовательное учреждение, федеральные государственные требования (ФГТ), трудовое воспитание, дети дошкольного возраста.*

Рассматриваются проблемы реализации образовательной области «Труд» в современных условиях. Проблемы раскрывают противоречия современной системы дошкольного образования.

## **PROBLEMS OF PEDAGOGICAL DESIGN IN «CRAFT» EDUCATIONAL FIELD IN MODERN PRESCHOOL**

*O. Yu. Zaitseva*

*Educational field, preschool educational institution, Federal state requirements (FSR), labor education, preschool children .*

This article describes the problems of implementation of «Craft» educational field in the modern world. The problems reveal the contradictions of the modern system of preschool education.

В педагогической науке понятие «трудовое воспитание» определяется как создание системы форм и способов осуществления трудовой деятельности детьми, в том числе дошкольного возраста. Вместе с тем с 1990 г., по данным С.А. Козловой, трудовое воспитание уже перестало быть предметом исследования, не включалось также и в программы воспитания и обучения в детском саду. Остаются дискуссионными возможность и целесообразность воспитания трудолюбия в дошкольных учреждениях. В.А. Петровский возражает против термина «трудовое воспитание», предлагая заменить его терминами «деловое воспитание» или «воспитание в деле».



В современном дошкольном образовании ситуация изменилась. Нормативно-правовые документы, регламентирующие процессы модернизации в системе, вновь актуализировали внимание к процессам трудового воспитания на ранних этапах онтогенеза. В п. 3.3.5. федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (приказ МО РФ №655 от 23.11.2009) отражены требования к содержанию трудового воспитания детей дошкольного возраста, в том числе акцентируется внимание на «воспитании ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам; формировании первичных представлений о труде взрослых...».

В связи с этим было бы важно определить основные проблемы реализации образовательной области «Труд» в современном ДОУ, на решение которых и должны быть направлены новые программно-методические разработки образовательных учреждений для детей дошкольного возраста нашего города. Эта статья – попытка сформулировать такие проблемы, исходя из анализа тенденций педагогической деятельности по проектированию задач трудового воспитания в современном ДОУ.

Можно выделить, по крайней мере, шесть проблем педагогического проектирования реализации образовательной области «Труд» в современном ДОУ.

Первая из них – разработан механизм, регулирующий качество дошкольного воспитания, государственный стандарт – критерии оценки деятельности дошкольных учреждений; концептуальные основы дошкольного образования. При этом в концепции обращается внимание на развитие личностных качеств, необходимых для дальнейшего становления личности: любознательность, инициативность, коммуникативность, творческое воображение, произвольность. Однако задача воспитания трудолюбия в концепции федеральных требований не выдвигается. Между тем ряд показателей трудо-

любия (осознание цели деятельности и настойчивость в ее достижении; готовность доводить начатое дело до конца; проявление эмоционально-положительного отношения к труду; адекватная оценка результатов деятельности; аккуратность, старательность, бережное отношение к средствам и продуктам труда) наиболее успешно формируются в дошкольном и младшем школьном возрасте (Р.С. Буре, Г.Н. Година, М.В. Крулехт, В.И. Логинова, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева, Д.В. Сергеева и др.). Несформированность их на данном возрастном этапе становится препятствием в учебно-познавательной деятельности и последующей адаптации в самостоятельной трудовой деятельности.

Уже достаточно давно сформировался взгляд на содержание дошкольного образования как на социальный опыт, включающий опыт творческой деятельности, нравственные и другие социальные ценности. Принято считать, что этот опыт представлен в содержании специфически детских видов деятельности. Но содержание дошкольного образования нельзя сводить лишь к содержанию видов деятельности. Существующая в ДОУ система межличностных отношений, ценностных ориентаций по отношению к труду является весьма важным фактором освоения социального опыта, нередко не менее важным, чем организация непосредственно образовательной деятельности. По данным С.Н. Крохиной, каждый третий педагог ДОУ в процессе воспитания трудолюбия злоупотребляет недопустимыми методами: жесткими требованиями – 23 %, наказанием трудом – 5 %. Это, по их мнению, должно повысить ответственность и старательность детей.

Вторая проблема – нормативно-правовая коллизия в рамках образовательной области «Труд» в федеральных государственных требованиях к структуре образовательной программы дошкольного образования, СанПиН 2.4.1.2660-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных ор-

ганизациях» и Постановлении Главного государственного санитарного врача РФ (№ 91 от 22.07.2010).

ФГТ вводят образовательную область «Труд», а новые требования СанПиН практически делают невозможным труд детей в природе, теперь дети не должны даже дотрагиваться до земли, единственное, что они могут, – это поливать то, что посадили взрослые. Еще один запрет – это содержание аквариумов в группах. Аквариумы в группах были всегда. Это не только труд, но и наблюдение, и знакомство с природой, и объект для психологической разгрузки и адаптации ребенка в детском саду. И, наконец, традиционная трудовая деятельность по уходу за комнатными растениями. Многие педагоги пытаются найти растения, высота которых вместе с горшком достигала бы 15 см, но удается это далеко не всем. Воспитатели говорят и о том, что для традиционного уголка природы при новых нормах площади на ребенка просто не остается места.

Третья проблема касается соотношения «Труда» как образовательной области и специфически детского вида деятельности. Что первично?

Следует также отметить, что в соответствии с ФГТ существенно изменилось представление о том, как организовывать детские виды деятельности. До введения ФГТ основными видами деятельности детей дошкольного возраста считались учение, игра и труд, а способами их организации – руководство этими видами деятельности. Они традиционно были заключены в учебную деятельность, то есть в занятия по рисованию, по физической культуре, по ознакомлению с художественной литературой и окружающим миром, по развитию речи и др. Сегодня изменился способ организации детских видов деятельности: не руководство взрослого, а совместная (партнерская) деятельность с детьми. Таким образом, с введением ФГТ смещены акценты в деятельности дошкольных образовательных учреждений с учебной деятельности на со-

вместную образовательную деятельность. Если раньше совместная деятельность взрослого и детей осуществлялась вне занятий (организация питания, сна, прогулок) и воспринималась как «довесок» к учебной деятельности, то теперь основной линией работы воспитателя становится совместная образовательная деятельность, которая осуществляется в процессе организации различных видов деятельности, а также в ходе режимных моментов.

Согласно ФГТ, сегодня нужны новые формы работы с детьми, которые позволили бы так обучать дошкольников, чтобы они об этом даже не догадывались. Другими словами, каждый вид деятельности детей должен быть организован в соответствующих формах применительно к реализации образовательной области «Труд», для чего рекомендованы следующие формы: мастерская добрых дел (подклейка книг, ремонт игрушек и др.); чтение художественной литературы по трудовой и профессиональной тематике; викторины; целевые прогулки; мастер-классы (шеф-повар готовит тесто для пирогов и др.); создание альбомов о профессиях; проекты (выпуск газеты, съемка видеофильма о профессиях сотрудников детского сада, на тему «Нефть и нефтепродукты» и др.); экскурсия (на почту и др.); целевые прогулки; дидактические игры («Что нужно для работы», «Найди лишний предмет и др.); сюжетно-ролевые игры, в которых дети отражают полученные знания и представления; наблюдения за трудом взрослых (повара и др.); встречи с людьми разных профессий.

Четвертая проблема связана с предыдущими, касается состава и структуры трудовой деятельности. Сейчас принято выделять основные виды труда – труд в природе, самообслуживание, художественный труд, хозяйственно-бытовой труд, ручной труд, составляющие содержание трудового воспитания. Анализ примерных ООП ДО показывает, что принятый видовой состав не вполне однозначен. Примерно в трети При-

мерных ООП ДО рекомендации по проектированию подобной работы остались ординарными. Наиболее заметная попытка изменить общепринятый подход представлена в Примерной ООП ДО «Успех». Мы полагаем, что проблема оптимизации структуры образовательных областей за счет нивелирования общепринятых в дошкольной педагогике специфически детских видов труда не принесет должного результата, скорее приведет к размытости дидактических границ разных форм организации образовательного процесса.

Пятая проблема трудового воспитания. Проанализировав разработанные ДОУ основные общеобразовательные программы, содержание представленного методического материала по образовательной области «Труд» позволяет констатировать отсутствие концептуальных задач по воспитанию трудолюбия как качества личности дошкольника.

Ограничен подбор объектов трудовой деятельности с детьми. В основном воспитатели используют традиционные виды детского труда, не обращаясь к новым видам детской деятельности (экспериментирование, проектная деятельность), но именно они вызывают особый интерес, как правило, у мальчиков. По нашим данным, из 124 опрошенных воспитателей ДОУ только 32 отметили, что вовлекают детей в детское экспериментирование, но крайне редко.

Шестая проблема – отсутствие вовлеченности родителей в процесс воспитания трудолюбия у детей. Результаты социологических исследований Е.М. Марича, В.В. Собкина показывают, что ни один из 941 респондента-родителя не посчитал необходимым назвать трудолюбие среди важнейших качеств детей. Аналогичную ситуацию отмечают социологи А.Г. Эфендиев и М.А. Иванов. По их данным, лишь 39,2 % родителей вовлекают детей в трудовые дела, и то от случая к случаю. Это связано с тем что большинство родителей озабочены необходимостью развивать интеллектуальный потенциал у детей дошкольного возраста, при этом делают

упор на предметную подготовку, не уделяя должного внимания личностному развитию ребенка. Этот факт находит подтверждение и по результатам анкетирования родителей детей дошкольного возраста, посещающих детские сады Иркутска. Из 963 опрошенных никто не выделил личностное качество, которое хотели бы развивать у своего ребенка, – трудолюбие. Подобные проявления объясняются, на наш взгляд, педагогической пассивностью родителей, отсутствием единых целей образования детей с позиции педагогов и родителей. Это доказывает разрушение «идейных основ» образовательной области «Труд» в современном дошкольном образовании.

Сформулированные в статье проблемы носят дискуссионный характер, они могут быть предметом обсуждения на педагогических советах, конференциях, круглых столах. Такое обсуждение поможет сформировать общие взгляды на пути обновления содержания трудового воспитания в современной системе дошкольного образования.

### *Библиографический список*

1. Козлова С.А., Ледовских Н.К. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2002. 192 с.
2. Костикова Д.А. Формирование опыта трудовой деятельности старших дошкольников в процессе обучения элементам проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2004.
3. Крохина С.А. Трудолюбие у старших дошкольников как ключевое качество личности в условиях подготовки к школе // Дошкольное воспитание. 2010. №3. С. 86–93.
4. Собкин В.С., Марич Е.М. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Труды по социологии образования. Вып. XII. М.: Центр социологии образования РАО, 2002. Т. VII. 245 с.
5. Эфендиев А.Г., Иванов М.А. Кто и как воспитывает московского дошкольника. М.: НИФИ, 1998.

## О ПРЕДПОСЫЛКАХ ФОРМИРОВАНИЯ НЕКОТОРЫХ КАЧЕСТВ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*З.А. Климентьева*

*Конкурентоспособность личности, характеристики конкурентоспособной личности, проектная позиция, образовательная технология, программа дошкольного образования «Сообщество».*

Анализируется понятие конкурентоспособности личности и ее основных характеристик. Описывается набор проектных позиций применительно к дошкольному образованию, каждая из которых способствует формированию конкурентоспособной личности. Как вариант образовательной технологии, направленной на развитие качеств конкурентоспособной личности в старшем дошкольном возрасте, рассматривается программа дошкольного образования «Сообщество».

## ON THE BACKGROUND OF FORMATION OF CERTAIN QUALITIES OF COMPETITIVE PERSONALITY IN SENIOR PRESCHOOL AGE

*Z.A. Klimentieva*

*Competitiveness of personality, characteristics of competitive personality, design position, educational technology, preschool educational program «Community».*

This article analyzes the concept of personality's competitiveness its main characteristics. It describes a set of design positions relating to preschool education, each of which contributes to formation of competitive personality. As an alternative of educational technology, aimed at developing the qualities of competitive personality in senior preschool age, the program of preschool education named «Community» is considered.

Конкурентоспособность личности – это интегральная характеристика, социально ориентированная система способностей, свойств и качеств личности, характеризующая ее потен-

циальные возможности в достижении успеха, определяющая адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающая внутреннюю уверенность в себе, гармонию с окружающим миром.

Структура и содержание конкурентоспособности как качества личности изучается в рамках социологической (Дж. Равен, С.И. Розум и др.) и психолого-педагогической (В.И. Андреев, Н.В. Борисова, Е.А. Климов, Л.М. Митина, Ф.Р. Туктаров, А.В. Хуторской, Д.В. Чернилевский, В.И. Шаповалов и др.) проблематики. Отдельные характеристики личности, обуславливающие ее конкурентоспособность, исследованы зарубежными учеными: А. Маслоу, К. Роджерсом (самоактуализация, способность к самоутверждению), Р. Алберти, Е. Медибруда, В. Каппони, Т. Новак, М. Эммонс (способность к самоутверждению, самоутверждающее поведение), В.Ф. Биркенбил (жизненная успешность) и др.

Вопросы конкурентоспособности личности и ее развития в системе образования с разной степенью полноты и конкретизации отражены в педагогических работах В.С. Безруковой, Л.А. Емельяновой, И.М. Ильковской, В.А. Оганесова, Н.Н. Сидоровой, В.И. Шаповалова, А.И. Щербакова и других ученых. Современное видение содержания образования в области физической культуры и спорта, обусловленного социально-экономическими реалиями жизни общества, обосновывают М.Я. Виленский, С.Д. Неверкович, В.А. Петьков, К.Д. Чермит, В.В. Черняев, М.М. Эбзеев и другие ученые.

В диссертационных исследованиях последних лет конкурентоспособность рассматривается как самостоятельная категория и в педагогическом, и в психологическом аспектах. В частности особенности развития конкурентоспособности личности школьников отражены в работах В.И. Андреева, С.П. Андреева, И.М. Ильковской, Н.Н. Сидорова, В.И. Шаповалова и др.; развитие конкурентоспособности будущих спе-



циалистов в процессе профессиональной подготовки исследованы Т.Н. Вашило, Н.А. Дьяченко, И.П. Саратовской (для будущих специалистов экономического профиля), Л.В. Курзаевой (для специалистов по информационным технологиям), Н.В. Корнейченко (для специалистов гостиничного сервиса), Т.Г. Пронюшкиной (для инженеров), В.Н. Мезиновым (для педагогов) и пр. В Адыгейском государственном университете были выполнены диссертационные исследования, в которых обоснованы отдельные аспекты развития личности, значимые для становления ее конкурентоспособности: И.В. Брызгаловым (формирование экономической культуры учащихся), М.М. Эбзеевым (подготовка будущих специалистов к решению профессиональных задач в условиях рыночной экономики), И.Н. Хабаху (подготовка студентов к проектированию профессиональной карьеры), А.С. Шарудиловой (личностное самоопределение подростков), З.М. Тепсаевой (развитие социальной активности учащихся), О.В. Шпыни (формирование информационной компетентности).

Анализ работ показывает, что конкурентоспособная личность отличается следующими качественными характеристиками: способность преодолевать трудности; стремление к качественному конечному результату; творческое отношение к делу; умение управлять собой и давать адекватную самооценку; способность к быстрому освоению нового дела; способность к принятию ответственных решений; коммуникабельность и способность к сотрудничеству; умение делать самостоятельный, осознанный выбор.

Заметим, что эти ключевые компетенции начинают формироваться именно в дошкольном детстве. Цель педагогической деятельности в этом случае определяется как содействие развитию качеств личности ребенка, готового жить и быть успешным в быстро меняющемся мире.

Самое первое слагаемое успешности – умение достигать

результата и, достигнув его, ставить перед собой новые цели. Сделать это невозможно без таких качеств, как выдержка, самообладание, умение делать выбор.

Еще одной важной составляющей успешности личности является развитие коммуникативных умений. Общение со сверстниками занимает важное место в жизни ребенка: от того, насколько эффективно складывается это общение, зависят темп его развития, его самооощущение и самооценка, отношение к другим людям. У детей, имеющих трудности в общении со сверстниками, зачастую преобладает отчужденное отношение, оно может иметь различные проявления: от явной агрессии до полного ухода в себя, что выражается в замкнутости и застенчивости. Потребность в достижении успехов, чувство уверенности в себе, самостоятельность, ответственность, начальное чувство долга и другие важнейшие качества личности ребенка вырастают из его стремления к признанию и одобрению со стороны окружающих его людей, в первую очередь взрослых и сверстников группы.

Секрет успешности также заключается в воспитании лидерских качеств, когда ребенок ощущает динамику своего роста, движения вперед, уверенности в своих собственных силах. Но быть лидером означает не только славу, жизненный успех и власть, но и ответственность в принятии решений, высочайшие требования к себе.

Роль успеха в развитии качеств конкурентоспособной личности дошкольника огромна при взаимопроникновении двух социальных институтов: семьи и детского сада. Каждый родитель хочет, чтобы его ребенок стал предприимчивым, конкурентоспособным человеком. Взрослые выделяют в качестве приоритетных для своего ребенка такие характеристики, как умение жить в условиях перемен, ставить и достигать цели, находить партнеров для решения проблем. Однако, по мнению родителей, нужна не конкурентоспособная личность вообще,

а личность, чья конкурентоспособность достигается цивилизованными методами и средствами.

Понятие «конкурентоспособность» редко применяется в системе дошкольного образования, хотя проблемам формирования таких важных для конкурентоспособной личности качеств ребенка, как самостоятельность, инициативность, творчество, способность ставить цели, планировать свою деятельность и других, посвящены работы многих исследователей.

Указание на значимость приобретения дошкольником в процессе освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования названных интегративных качеств находим и в федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Однако само по себе формирование данных качеств невозможно. Необходимы инновационные по своей сущности условия, эффективные технологии, механизмы взаимодействия всех участников педагогического процесса.

Т.И. Шамова выделяет набор проектных позиций, каждая из которых позволяет продвинуться в вопросах построения целостного процесса формирования конкурентоспособной личности. Рассмотрим эти позиции применительно к дошкольному образованию.

Проектная позиция «инновационная среда». Для актуализации и управления будущим конкурентоспособным поведением детей необходима специально организованная среда, в которой, с одной стороны, создаются объективные возможности взаимодействия, а с другой – условия соревнования при осуществлении деятельности за достижение лучшего результата. В педагогическом процессе детского сада данная позиция поможет определить специфику и общую архитектуру инновационной среды: ее ориентации на индивидуальные особенности, интересы, потребности каждого ребенка.

Проектная позиция «барьеры конкурентоспособного поведения». Все виды активности человека неизбежно связаны с психологическими барьерами познавательного, коммуникативного, регулятивного и иного характера. Психологические барьеры раскрывают природу конкурентоспособного поведения, выступают одновременно как побудительный стимул, необходимое условие и критерий развития личности. По этой причине их можно целенаправленно применять при организации процесса формирования качеств конкурентоспособной личности (определение индивидуальных задач развития ребенка, конкретизация содержания и инструментария системы психолого-педагогической поддержки).

Проектная позиция «рефлексия конкурентоспособного поведения». Рефлексия как психологический процесс позволяет обучающимся, воспитанникам адекватно оценивать «себя со стороны». Данная проектная позиция включает в систему взаимоотношений «воспитанник – педагог», «воспитанник – воспитанник», «воспитанник – социокультурная среда» новую рефлексивную составляющую – знание и оценку своего наличного конкурентоспособного потенциала и своих возможностей. Такого рода знания помогают ребенку проектировать свою игровую, познавательную, продуктивную деятельность.

Проектная позиция «организационные изменения». Данная позиция предполагает наличие специальных образовательных технологий, определенной психолого-педагогической поддержки, хорошо отлаженных процедур мониторинга качеств конкурентоспособной личности.

Как вариант образовательной технологии, способствующий успешному развитию качеств конкурентоспособной личности в старшем дошкольном возрасте и отвечающий требованиям ФГТ, следует рассмотреть программу дошкольного образования «Сообщество».

Программа основана на сочетании научно обоснованных и хорошо показавших себя на практике методов с твердой установкой на взаимодействие с семьями и сообществами с целью индивидуализации условий жизнедеятельности каждого ребенка. Цель программы состоит в том, чтобы развить у каждого ребёнка творческое начало, воображение, изобретательность; способность к критическому мышлению и умение делать самостоятельный выбор; коммуникативную инициативу; способность ставить проблемы и находить их решение; неравнодушие к проблемам общества, страны, окружающей среды.

В соответствии с рекомендациями программы «Сообщество» создаётся особая модель предметно-развивающей среды, отвечающая требованиям ФГОТ к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования в части соблюдения принципов информативности, вариативности, полифункциональности, педагогической целесообразности, трансформируемости. Групповое помещение условно делится на центры активности (драматизации, литературы и грамотности, науки, манипулятивных игр, кулинарии, песка и воды, искусства, строительства и др.), наполненные разнообразными развивающими материалами, в которых дети занимаются малыми группами, в соответствии с индивидуальными задачами развития, потребностями, интересами. Полифункциональное пространство позволяет свободно передвигаться, вступать в отношения с другими детьми, ставить цели, презентовать себя и результаты своей деятельности, проявлять коммуникативную инициативу, творчество.

Планирование психолого-педагогической работы с детьми в программе «Сообщество» строится на основе принципов интеграции образовательных областей, комплексно-тематического построения образовательного процесса, активного вовлечения родителей в педагогический процесс.

Основными формами организации педпроцесса в программе являются круговые сборы и проектная деятельность.

Важнейшая задача круговых сборов – развитие у детей способности к самоанализу и самоорганизации, умения мыслить и выражать своё мнение. На утреннем сборе дети любят делиться новостями, выступать с сообщениями, подготовленными накануне с родителями. Такие выступления перед сверстниками развивают у детей познавательные и творческие способности, уверенность в своих возможностях, умение убеждать, отстаивать свою точку зрения, повышают самооценку ребенка.

Важным моментом утреннего сбора является дидактическая его часть, когда совместно с детьми и родителями осуществляется планирование деятельности в центрах активности по определенной, выбранной детьми теме. Процесс планирования деятельности в центрах начинается с вопроса к детям: «Что мы с вами можем сделать в наших центрах, чтобы узнать что-то интересное о ...?». Все идеи детей записываются, затем корректируются. Задача педагога заключается в том, чтобы дополнить идеи детей, помочь подобрать разнообразные материалы для их реализации в разных центрах активности. После того как дети сделают свой выбор, им предлагается рассказать о своём плане: чем ребенок хочет заняться, какие материалы ему понадобятся для реализации замысла, в какой центр и с кем из ребят он хочет пойти. Одновременно реализуются, как правило, один-два проекта. Спланированная работа может быть и не закончена за один день. В этом случае ребёнок может завершить её в вечернее время, в последующие дни, а партнёры и помощники могут меняться, в зависимости от желания детей. Подведение итогов деятельности в центрах активности осуществляется на итоговом утреннем сборе: дети демонстрируют результаты продуктивной деятельности, выявляются трудности, намечаются перспективы.

Большое место в программе отводится игровой деятельности, в том числе играм, способствующим формированию качеств конкурентоспособной личности. Например, игра «Волшебный стул» способствует формированию «оценки себя» посредством самовыражения. Ребёнку предлагается сесть на «волшебный стул» и вспомнить ласковые слова, которые ему говорят в семье, слова одобрения друзей и слова, которые он может сказать про себя сам. Или, например, игровое упражнение «Игрушка»: один из детей держит в руках красивую игрушку, с которой он и его партнер очень любят играть. Игровая задача – уговорить товарища дать ему поиграть с игрушкой. Если ребенок отдаёт игрушку, необходимо спросить, почему он это сделал, что говорил ему сверстник, чтобы получить желаемое. В случае, если ребенок не отдает игрушку, необходимо спросить, кому бы он уступил её и что не понравилось в просьбе товарища. Игра «Оживший рисунок» способствует развитию творческой инициативы детей. Педагог сообщает детям: «Вы получили замечательный дар: все, что вы нарисуете, оживет! Что бы вы нарисовали?» Дети не только отвечают на вопрос, но и придумывают истории про оживших героев.

Изучение родительского отношения к детям, от которого во многом зависит формирование качеств конкурентоспособной личности ребенка, показывает, что в большинстве своем они относятся к ребенку, как к равному, с должным уважением, обеспокоены его настоящим и, особенно, будущим. Однако многие родители указывают на личностные качества своего ребенка, которые характеризуют его как неадаптивного: слабый, несамостоятельный, неорганизованный.

Начальное партнерство с родителями в программе «Сообщество» ориентируется на добровольных помощников в качестве ассистентов. Родители, посещающие группу, вступают в совместную с детьми деятельность, поддерживают предложенные детьми темы, помогают разрешать конфликты. В то

же время родители могут наблюдать, как развиваются у детей целеустремленность, самостоятельность, инициативность, как независимо ведут себя дети, как умеют доводить начатое дело до конца. Родителям предлагаются методические рекомендации: «Как вести себя с застенчивым ребенком», «Воспитание самостоятельности», «Основные способы ненасильственного руководства поведением детей» и др. В качестве одного из способов обмена информацией между педагогами и родителями используются информационные стенды «На пути к успеху», «Дети на сборах выступают, мамы, папы помогают», «Разовьем таланты» и пр. Продуктивными для понимания родителями актуальных проблем и задач воспитания детей являются родительские встречи за круглым столом, семинары-практикумы с участием детей и родителей, тренинги.

Опыт реализации программы «Сообщество» в детских садах Казани позволяет констатировать заметные позитивные изменения в развитии самооценки, творческой и коммуникативной инициативы детей старшего дошкольного возраста. У детей формируется способность проявлять интерес к нестандартному решению задач, инициативу в общении, отстаивать свое мнение, делать выбор. Кроме того, наблюдается повышение уровня вербального общения между родителями и детьми, включенность детей в обсуждение семейных проблем, большее уважение родителей к своим детям.

### *Библиографический список*

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития // Инновационный курс. Книга 1. Казань: Изд-во Казанского университета, 1996.
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 5–9.
3. Хансен К.А., Кауфман Р.К., Уолш К.Б. Организация программы, ориентированной на ребенка: программа «Сообщество» – первая часть учебно-методического комплекта. М.: Гендальф, 1999.



## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Е.А. Котлярова*

*Проект, проектная деятельность, дети дошкольного возраста, технология, самостоятельная деятельность.*

Рассматривается сущность проектной деятельности в дошкольном возрасте. Описываются этапы ее организации в работе с дошкольниками, наиболее характерные проблемы ее организации с детьми дошкольного возраста.

## ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

*E.A. Kotlyarova*

*Project, project activity, preschoolers, technology, independent activity.*

The article is devoted to revealing the essence of project activity during preschool years. It describes the stages of its organization in work with preschool children and the most typical problems of organization of project activities with children of preschool age.

Происходящие сегодня изменения в общественной жизни требуют развития новых способов образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, формирования у обучающегося универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем: профессиональной деятельности, самоопределения, повседневной жизни. Акцент переносится на воспитание подлинно свободной личности, формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и чётко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей.

Это требует широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности.

В процессе развития системы образования было разработано и использовано на практике огромное количество различных форм организации педагогической деятельности: урок, лекция, семинар, зачет, практикум, тренинг, мозговой штурм, деловая игра. В последнее время широкую популярность приобретает проектная деятельность, которая входит в сферу как школьной, так и дошкольной педагогики.

Проектная деятельность в России приобрела популярность с конца девяностых годов прошлого века и постепенно стала одним из ведущих видов взаимодействия взрослых и детей в образовательном учреждении. До этого почти шестьдесят лет в советской педагогике существовал запрет на «чуждый буржуазный проектный метод», лежащий в ее основе. Однако советская школа познакомилась с этим методом еще в первые годы советской власти. Педагогов привлекла возможность воспитывать активную самостоятельную личность, способную принимать решения, ставить цели, планировать свою деятельность и предвидеть ее результат. Проект предполагает практическую социальную направленность и конкретный общественно значимый продукт. В настоящее время проектная деятельность органически входит в новые стандарты образования, в том числе и дошкольного.

Проектная деятельность реализуется в детском саду через разработку проектов, которые могут быть поделены на творческие, информационные, коммуникативные, ролевые, исследовательские. Так как ведущим видом деятельности дошкольника является игра, то, начиная с младшего возраста, целесообразно использовать ролевые, игровые и творческие проекты. Однако современные педагоги указывают также на значимость таких видов проектов, как комплексные,

межгрупповые, групповые, индивидуальные, исследовательские.

В ходе проектной деятельности дошкольник исследует различные варианты решения поставленной задачи, по определенным критериям выбирает оптимальный способ решения. Например, ребенок хочет сделать подставку для карандашей или кисточек. Реализация этой задачи в случае проектной деятельности не осуществляется сразу. Сначала дошкольник пытается представить несколько вариантов изготовления подставки. Поскольку в дошкольном возрасте доминирует образное мышление, то варианты выполнения поставленной задачи могут быть представлены в форме рисунка. При организации проектной деятельности необходимо учитывать тот факт, что в дошкольном возрасте замысел ребенка, как правило, намного опережает его технические возможности. В связи с этим взрослые должны оказывать помощь дошкольнику при реализации замысла.

Технология организации проектной деятельности детей дошкольного возраста описана в работах Н.А. Виноградовой, Л.С. Киселевой, И.В. Штанько и др., которые выделяют четыре основных ее этапа, каждый из которых учитывает возрастное своеобразие дошкольников.

1. Выбор цели проекта. На первом этапе взрослый формулирует проблему и цели проекта, после чего определяется продукт проекта. Вводит детей в игровую или сюжетную ситуацию, после чего формулирует задачи. Задачами детей на этом этапе реализации проекта являются: вхождение в проблему, вживание в игровую ситуацию, принятие задач и целей, а также дополнение задач проекта. Последний пункт очень важен, поскольку одной из важных задач педагога является формирование у детей активной жизненной позиции; дети должны уметь самостоятельно находить и определять интересные вещи в мире вокруг.

2. Разработка проекта. На этом этапе педагог (помимо организации деятельности) помогает детям грамотно планировать собственную деятельность в решении поставленных задач. Дети объединяются в рабочие группы и распределяют роли.

3. Выполнение проекта. Воспитатель по необходимости оказывает ребятам практическую помощь, а также направляет и контролирует осуществление проекта. У детей формируются компетентности, расширяются знания, развиваются умения и навыки.

4. Подведение итогов. Педагог готовит презентацию по деятельности конкретного проекта и проводит её. Дети активно помогают в подготовке презентации, после чего они представляют зрителям (родителям и педагогам) продукт собственной деятельности.

Основной целью проектной деятельности, по мнению О.В. Солодянкиной, является развитие свободной творческой личности ребёнка, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей.

При организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста взрослые могут столкнуться со следующими проблемами.

1. Несоответствие между традиционной формой организации образовательного проекта и характером проектной деятельности. Проектная деятельность, как отмечалось выше, осуществляется в пространстве возможностей, где нет четких заданных норм. В этом случае и педагог, и ребенок попадают в ситуацию неопределенности. Проектная деятельность ориентирована на исследование как можно большего числа заложенных в ситуации возможностей, а не на прохождение заранее заданного (и известного педагогу) пути.

2. Неспособность провести различие субъектной и объектной позиций ребенка. Большинство педагогов оказывают

помощь детям в выполнении задуманных ими действий, однако такая помощь не должна выливаться в выполнение творческих заданий за ребенка, будь то формулировка творческого замысла или поиск возможных способов решения проблемы. Педагог должен организовать проблемную ситуацию для детей, но не должен предлагать свои варианты решения задачи. Иначе ребенок окажется в объективной позиции. В проектной деятельности под субъективностью подразумевается выражение инициативы и проявление самостоятельной активности, при этом субъективность ребенка может проявляться по-разному. Так, ребенок может высказать оригинальную идею (то есть ранее не высказанную другими детьми) или поддержать и немного видоизменить идею другого ребенка. В этом случае воспитатель должен акцентировать внимание на своеобразии идеи ребенка.

3. Необходимость формирования субъектной позиции педагога. Невозможно развивать субъектность ребенка, оставаясь в жесткой, фиксированной позиции. Педагог, демонстрирующий субъектную позицию, сначала выяснит, как ребенок видит эту ситуацию (для дошкольника создание открытки или приклеивание цветочка – вовсе не очевидное действие, а своеобразное открытие, осмысление праздника). И только потом обратится к культурным способам оформления замысла. Тогда вырезание цветочка станет средством реализации замысла ребенка, а не очередным звеном в реализации образовательной программы.

Технология проектирования делает дошкольников активными участниками учебного и воспитательного процессов, становится инструментом саморазвития дошкольников. Опыт самостоятельной деятельности, полученный ребенком в дошкольном возрасте, развивает в нем уверенность в своих силах. Участвуя в проектах, ребенок привыкает находить выход из трудной ситуации. Сочетание различных ви-

дов детской деятельности во взаимодействии взрослых и детей в одном целом – проекте – закрепляет навыки воспитанников, помогает им открывать и познавать окружающую действительность гораздо быстрее и глубже. Опираясь на полученные в ходе проекта знания детей, их наблюдения, впечатления, ориентируясь на личный опыт ребенка, педагог старается создать атмосферу сотворчества. Ведь только заинтересовав каждого ребенка конкретным творческим делом, поддерживая детскую любознательность и инициативу, можно решить любую проблему. Эффективность такого подхода заключается еще и в том, что он дает возможность дошкольнику самому исследовать и экспериментировать, поддерживать его любознательность и интерес к проблеме, а также применять полученные знания в той или иной деятельности.

#### *Библиографический список*

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 112 с.
2. Образовательные проекты в детском саду: пособие для воспитателей / Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова. М.: Айрис-пресс, 2008. 208 с.
3. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ / авт.-сост.: Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2011. 96 с.
4. Солодянкина О.В. Система проектирования в дошкольном учреждении: методическое пособие. М.: АРКТИ, 2010. 80 с.
5. Современные технологии дошкольного образования: познавательного-речевой, социально-личностный, художественно-эстетический аспекты: хрестоматия для бакалавров и магистрантов основной образовательной программы по направлению «Педагогика» / сост. Т.В. Петроченко, Т.В. Пуртова, М.С. Смирнова, К.А. Шустова. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2011. 164 с.

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*Е.А. Кулакова, Е.П. Дьяченко*

*Адаптация к дошкольному образовательному учреждению, дети младшего дошкольного возраста, помощь семье в период адаптации детей к детскому саду.*

Рассматривается проблема адаптации детей младшего дошкольного возраста к дошкольному образовательному учреждению. Обобщается многолетний опыт работы педагогов с родителями, способствующий успешной адаптации ребенка к детскому саду.

## **MONITORING OF ADAPTATION OF JUNIOR PRESCHOOL CHILDREN IN MODERN CONDITIONS**

*E.A. Kulakova, E.P. Dyachenko*

*Adaptation to preschool educational institution, children of junior preschool age, assistance to family in adaptation of children to kindergarten.*

The article is devoted to adaptation of junior preschool children to a preschool educational institution. It generalizes many years of experience of work of teachers with parents contributing to successful adaptation of children to a kindergarten.

Адаптация – это приспособление организма к новой обстановке. Для ребенка, поступающего в дошкольное учреждение, детский сад, несомненно, является неизвестным пространством. Адаптация «новичка» включает широкий спектр индивидуальных реакций, характер которых зависит от психофизиологических и личностных особенностей ребенка, от сложившихся семейных отношений и от условий пребывания в дошкольном учреждении. В детском саду для ребёнка всё новое: чужое помещение, обстановка в группе, незнакомые взрослые и дети, новые

правила и игрушки – и всё это вызывает у ребёнка эмоциональный и информационный дискомфорт и стресс.

В современных условиях в дошкольном воспитании акцентируется внимание на развитии личности инициативного, активного и самостоятельного ребенка, на создании условий для более интересной и эмоциональной жизни малышей в детском саду, на учете педагогом их индивидуальных, гендерных и возрастных особенностей. Всё это невозможно без успешной адаптации малыша к дошкольному учреждению. В этот сложный для него период педагог должен проявить профессиональное мастерство и приложить максимум усилий.

Дети раннего возраста любопытные, деятельные, забавные, очень доверчивые и искренние, с зарядом положительной энергии. Они вправе рассчитывать на внимание, доброту и ласку. Воспитатели групп раннего возраста должны обеспечить ребёнку внутренний комфорт и эмоциональное благополучие. В первую очередь педагогу необходимо найти индивидуальный подход к малышу. С этой целью на первое место, еще до прихода ребенка в группу, выходит взаимодействие воспитателя с родителями. Сначала мы организуем индивидуальные беседы, из которых можно узнать наиболее волнующие маму и папу вопросы. Затем предлагаем анкету, которую родители заполняют в спокойной домашней обстановке, что позволяет нам узнать об индивидуальных особенностях ребенка, его предпочтениях, уровне развития навыков самообслуживания и т. д.

Перед поступлением ребенка в детский сад мы обязательно предлагаем родителям памятку о способах поддержки малыша в трудный период адаптации.

Мы понимаем, что в период адаптации к новым условиям тяжело всем участникам воспитательно-



образовательного процесса, поэтому в течение учебного года, кроме индивидуальных бесед для родителей, проводятся консультации, тренинги и семинары с участием специалистов.

В приемной нашей группы есть почтовый ящик для родителей «Что делать?», в который они складывают «письма» с наиболее волнующими их вопросами. Найти ответ помогают не только воспитатели, но и все специалисты детского сада.

Таким образом, роль родителей в успешности адаптации ребенка к ДООУ очень велика. Чтобы ребенок как можно легче перенес процесс адаптации в детском саду, родителям нужно познакомить малыша с группой и воспитателями до поступления. В вечернее время с помощью предложенных воспитателем игр и занятий помочь ребенку снять дневной стресс. Необходимо помнить: если самый близкий и родной человек – мама – говорит, что в детском саду очень хорошо и интересно, что ребёнку там рады, то малыш смело переступит порог детского сада.

В первые дни посещения группы родители могут помочь своему ребенку, выбрав любимую вещь, игрушку, фотографию родных людей, которые можно взять с собой.

Отвлечь ребенка от переживаний, переключить внимание помогают и те игрушки, которые находятся в группе детского сада, особенно если это мягкие, яркие, образные игрушки, выполненные руками воспитателя, связанные из различных видов ниток, сделанные из подручного материала. Игрушка создает положительный эмоциональный настрой и делает жизнь ребенка интересной и увлекательной. Такие игрушки могут использоваться в любой образовательной деятельности. Они помогают ребенку проявить свою активность, что является одним из главных условий развития личности дошкольников. Игрушка, из-

готовленная руками воспитателя с душой и любовью, которую ребенок прижимает к себе, дает огромный эмоциональный эффект, вызывает доверие к воспитателю и помогает установить положительный контакт с ним.

Малышам очень нравится, когда педагог играет с ними «на равных». Для ребёнка важен тактильный контакт с воспитателем. Поглаживание по голове, по спине, объятия, возможность посидеть на коленях у взрослого доставляют детям огромное удовольствие, вызывают чувство безопасности и спокойствия.

Многолетний опыт работы с маленькими детьми показывает, что им нравится петь и танцевать, двигаться под музыку, особенно когда воспитатель аккомпанирует им на фортепиано и исполняет с ними детские песни. Также отвлечь малыша от переживаний помогает прослушивание аудиокассет с детскими песнями. Рисование красками (ладошками и пальчиками) позволяет не только снять психофизическое напряжение детей, но и вызывает положительные эмоции.

При условии успешной адаптации к дошкольному учреждению ребенок растет психически уравновешенным и физически здоровым, с удовольствием ходит в детский сад и общается со сверстниками.

#### ***Библиографический список***

1. Безрукова Е.В. Подходы к планированию и организации работы в контексте ФГТ // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2011. № 8. С. 12–23.
2. Веннецкая О. Система планирования воспитательно-образовательной работы в группах раннего возраста // Дошкольное воспитание. 2011. № 5. С. 68–74.
3. Рунова М. А. Игры и игровые ситуации с включением разных форм двигательной активности // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2011. № 4. С. 20–28.

# ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*И.А. Пунтус*

*Социализация детей дошкольного возраста, процесс социализации, социальное развитие, программа социального развития.*

Представлен опыт работы детского сада по созданию условий для социализации детей дошкольного возраста. Раскрыты основные положения программы социального развития детей дошкольного возраста «Я и окружающий мир», описаны условия реализации данной программы.

## ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIALIZATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

*I.A. Puntus*

*Socialization of children of preschool age, process of socialization, social development, social development program.*

The article presents the experience of work of kindergarten to create the conditions for socialization of children of preschool age. It covers the main provisions of the social development program for children of preschool age named «I and the world» and describes the conditions of this program»s implementation.

Л.С. Выготский подчеркивал, что социальная ситуация «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным».

Задача дошкольного учреждения и педагогов – создавать условия для полноценного процесса социализации; формировать эмоционально-мотивационные установки по отноше-

нию к себе и окружающим людям; приобретать навыки, умения и опыт, необходимые для адекватного поведения в обществе, способствующие наилучшему развитию личности ребёнка и подготовке его к жизни.

Условием повышения эффективности работы по развитию процесса социализации выступают разработка и реализация программ по социальному развитию дошкольников. В МБДОУ № 15 была разработана программа «Я и окружающий мир», направленная на решение следующих задач: формирование позитивного отношения к своему Я; развитие способности детей к эмпатии (сопереживанию); формирование умения устанавливать и поддерживать контакты, сотрудничать и разрешать конфликтные ситуации, открыто проявлять эмоции различными способами (словесными, физическими, творческими).

Основным направлением работы стало проведение комплекса занятий, направленных на развитие процесса социализации; умений и навыков, необходимых для успешного взаимодействия и сотрудничества с окружающими людьми.

На каждом занятии использовались различные формы (индивидуальная, групповая, работа в подгруппах) и методы работы (беседы, развивающие игры, упражнения, сочинение историй, рисование, моделирование и анализ ситуаций и т. д.).

Весь комплекс занятий можно разделить на несколько частей:

- занятия, направленные на развитие навыков самоанализа, внимания к самому себе, к своим переживаниям и желаниям, «Мой внутренний мир»;

- занятия, направленные на понимание индивидуальных особенностей других людей; на формирование нового социального опыта при общении с другими людьми, «Мы такие разные», «Давайте жить дружно»;

- занятия, направленные на знакомство с эмоциями че-

ловека; на распознавание своих эмоциональных реакций и окружающих людей; на развитие умения социально адекватно выражать свои эмоции, «Наши эмоции»;

– занятия, направленные на закрепление умений и навыков взаимодействия с другими людьми социально приемлемыми способами, «Я знаю, я умею, я могу».

В настоящее время практически каждый педагог дошкольного учреждения, занимающийся проблемой развития процесса социализации детей, в соответствии с их потребностями может составить свою программу социального развития и реализовать её в рамках своего образовательного учреждения.

Ещё одним важным и необходимым условием повышения эффективности работы по развитию процесса социализации выступает создание стимулирующей предметно-пространственной среды с привлечением элементов детской субкультуры.

Как показывают многочисленные исследования отечественных и западных учёных, материальные предметы и их расположение оказывают большую роль в выращивании социального и культурного опыта детей.

Для реализации целей по развитию процесса социализации у детей в МБДОУ № 15 была проведена работа по созданию и обогащению стимулирующей предметно-пространственной среды с привлечением элементов детской субкультуры.

Работа направлена на решение следующих задач: способствовать освоению различных социальных ролей и взаимоотношений; помогать самопознанию ребенка, а также познанию возможностей и способностей других людей; развивать навыки социального поведения, чувство принадлежности к группе; способствовать усвоению ценностей окружающего мира и адаптироваться в социуме.

Группа детского сада – это жизненное пространство для

детей, а значит, в её оформлении должны быть отражены интересы детей, особенности их культуры, говоря другими словами, группа должна быть насыщена компонентами детской субкультуры.

При реализации поставленных задач по обогащению предметно-пространственной среды мы исходили именно из этих принципов. Групповая комната была разделена на зоны, отделённые друг от друга мобильными элементами (ширмы, ткани и т. д.). Все игровые зоны открыты не только для доступа, но и для изменения оформления, дети вносят свои идеи, приспособливают игровой материал.

Кроме заданных элементов группового оформления, необходимо предоставлять детям возможность создавать импровизированные пространственные структуры. Для этого в группу были приобретены различные ткани, платки, коврики, наборы прищепок, шнуровой материал для различных палаточных сооружений, которые дети могут превращать в игровые зоны или для того, чтобы побыть одному, почитать книгу или посидеть и поболтать с другом.

В природной зоне был создан уголок экспериментирования с зоной воды и песка, собрана коллекция камней и минералов, в которой дети развивают любознательность, испытывают чувство удивления и радости открытия.

Совместно с родителями была оформлена театральная зона (построен подиум, сшиты занавесы и костюмы, приобретены разные виды кукольных театров). Здесь дети с удовольствием придумывают и разыгрывают представления, развивают актёрские способности и творческий потенциал.

Для индивидуализации процесса социализации нами были использованы такие компоненты детской субкультуры, как:

– в приемной группы оформлен стенд «Здравствуйте, я пришел!». Придя утром в детский сад, ребенок вешает на нём свою фотографию, начинает чувствовать себя членом коллектива;

– в групповой комнате изготовлен стенд «День рождения» с фотографиями детей и обозначением дня рождения каждого, что помогает в налаживании дружеских взаимоотношений. Дети заранее готовят поздравления, подарки, ждут дня рождения своих друзей;

– на стенде «Мои достижения» совместно с ребёнком размещается информация о его достижениях: «Наконец-то я научился считать до 10 и обратно», «Ура! Я научился завязывать шнурки»;

– интересным оформлением групповой комнаты стало изготовление плаката «Звезда недели». Каждый ребёнок группы становится «звездой недели». Оформляется плакат совместно с родителями. На нем даётся информация о ребёнке: его фото, любимое имя (Надя, Наденька, Надюша...), любимые книги, цвета, увлечения, друзья, блюдо, животные и т. п. Ценность таких плакатов в том, что они помогают формированию положительной самооценки, самосознанию ребёнка и положительных изменений к ребёнку окружающих сверстников и взрослых.

Следующим компонентом, который мы использовали в работе, было введение общегрупповых правил. После совместного обсуждения с детьми их красочно оформляют и размещают на стене группы, спальни и приёмной. Ребёнок, попадая в пространство любого помещения, опираясь на правила, узнаёт, как играть, общаться и взаимодействовать со сверстниками. Это правила вступления в различные формы, виды детской деятельности и выхода из них, разнообразные способы детского общения, специфические способы воспитательных воздействий на сверстников и разрешения спорных конфликтных ситуаций.

Организованная таким образом в дошкольных группах предметно-пространственная среда стимулирует общение, любознательность, помогает глубже познать и раскрыть

свои возможности и способности, возможности других людей; освоить навыки социального поведения и взаимоотношения с окружающими людьми, способствует развитию у детей жизненно необходимых социальных навыков и знаний.

Ещё одним обязательным условием развития процесса социализации, социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста является использование фольклорных традиций: традиционные народные игры (хороводы, подвижные игры, военно-спортивные состязания и пр.); детский фольклор (считалки, дразнилки, заклички, сказки, страшилки, загадки); детский юмор (потешки, анекдоты, розыгрыши, подделки); детское словотворчество (языковые перевертыши); наделение прозвищами сверстников и взрослых.

Фольклорные традиции, вобравшие в себя социальный и интеллектуальный опыт многих детских поколений, предоставляют ребенку-дошкольнику готовые способы решения жизненных проблем в детском сообществе, являются важной составляющей процесса социализации.

К организационно-педагогическим условиям процесса социализации необходимо отнести и преемственность между дошкольным учреждением и семьей, что обеспечивает непрерывность воспитания и обучения детей. Здесь важен не принцип параллельности, а принцип взаимопроникновения двух социальных институтов.

Основные задачи работы – развивать способность к сотрудничеству родителей, детей и педагогов на основе конструктивных способов взаимодействия; способствовать более глубокому пониманию собственных детей, особенностей и закономерностей их развития; способствовать развитию новых форм социального взаимодействия, формировать ответственность родителей за воспитание и развитие своих детей.

В нашем дошкольном учреждении используются следующие направления взаимодействия семьи и дошкольного учреждения:



– посещение семей воспитанников на дому для выяснения общих условий семейного воспитания, знакомства родителей с положительным опытом семейного воспитания;

– проведение родительских собраний для знакомства родителей с содержанием, задачами и методами воспитания детей. На групповых собраниях мы используем методы: групповой дискуссии, повышающей психолого-педагогическую грамотность родителей; конструктивного спора, помогающего сравнивать различные точки зрения родителей и педагогов на воспитание ребёнка; вербальные дискуссии, обучающие культуре диалога в семье, умению аргументировать свои доводы и рассматривать аргументы другого человека, в том числе и своего ребенка;

– общие и индивидуальные консультации. Консультации проводятся как по запросам родителей, так и по рекомендации;

– круглые столы с участием психолога и логопеда детского сада, позволяющие родителям лучше понять своего ребёнка;

– проведение занятий с участием родителей, позволяющих детям лучше усвоить новый материал, почувствовать гордость за своих родителей и близких;

– совместные экскурсии в Краеведческий музей, Красноярский художественный музей им. В.И. Сурикова, Красноярский государственный театр оперы и балета, ТЮЗ, Роев ручей помогают сплотиться детскому и взрослому коллективу, получить новый социальный опыт;

– совместная работа по созданию и обогащению предметно-пространственной среды помогает родителям лучше понять самобытность и особенность детской культуры, неповторимость детства;

– совместные праздники; вернисажи; совместные проекты («Моя родословная», «Моя семья»); выпуск семейных газет («Наш семейный отдых»), празднование дней рождения, постановка спектаклей.

Благодаря участию родителей в жизни группы и детского сада дети овладевают новыми формами социального взаимодействия, приобретают новый социальный опыт, учатся понимать основы взаимоотношений с родителями, близкими и другими взрослыми людьми; проявляют заботу, уважение и доверие к окружающим людям.

Семья и детский сад – два воспитательных феномена, дающих ребенку социальный опыт, создающих оптимальные условия для вхождения маленького человека в большой мир.

Эффективная работа по развитию процесса социализации позволяет ребёнку старшего дошкольного возраста глубже познавать и раскрывать свои возможности, осваивать различные социальные роли, приобретать новый социальный опыт, решать свои эмоциональные проблемы, владеть собственным поведением, усваивать ценности окружающего мира и адаптироваться в социуме.

#### *Библиографический список*

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
2. Дубровина И.В., Лисина М.И. Возрастные особенности психического развития детей. М., 1982.
3. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1998.
4. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. Пермь, 2002.
5. Майер А.А., Давыдова О.И., Воронина Н.В. 555 идей для вовлечения родителей в жизнь детского сада. М.: ТЦ Сфера, 2011.
6. Манаков О.Е. Организация жизненного пространства ребенка в образовательном процессе. Великий Новгород, 2000.
7. Новосёлова С.Л. Развивающая предметная среда. М., 1995.

## НЕСТАНДАРТНОЕ ОБОРУДОВАНИЕ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

*В.Н. Федорович*

*Социальная компетентность, социализация, дети раннего возраста, социально-психологическая адаптация, дидактические материалы.*

Раскрываются особенности развития социальной компетентности детей раннего возраста, обосновывается необходимость создания предметно-развивающей среды в группе детского сада для успешной социализации детей, а также приводятся примеры дидактического материала, которые способствуют социализации детей раннего возраста.

## NON-STANDARD EQUIPMENT IN SOCIALIZATION OF YOUNG CHILDREN

*V.N. Fedorovich*

*Social competence, socialization, young children, socio-psychological adaptation, didactic materials.*

The article describes the features of development of social competence in young children, justifies the need to create subject-developing environment in the Nursery for successful socialization of children, as well as gives the examples of didactic materials, which contribute to socialization of young children.

Появляясь на свет, ребёнок становится членом общества (социума). Именно в этот период и начинается процесс его социализации, устанавливается связь ребёнка с ведущими сферами бытия: миром людей, природы, предметным окружением. Первые годы жизни ребёнка – очень важный и ответственный этап развития социальной компетентности, способности принимать ответственность, участвовать в принятии группового решения, умения разрешать конфликты. Именно в раннем детстве закладываются наиболее важные и фундаментальные человеческие способности: любознательность, интерес к окружающему, уверенность в себе, доверие к дру-

гим людям, целенаправленность действий и настойчивость, воображение, творческая позиция и многое другое.

В детском саду социализация детей начинается с ясельной группы, где создаются все условия для полноценного проживания ребёнком детства. С одной стороны, это условия для всестороннего развития малыша, а с другой – условия, обеспечивающие его эмоциональное благополучие в детском саду. К детям раннего возраста необходим особый подход, который должен отвечать их потребностям и возможностям.

Для успешного вхождения ребёнка в социальную действительность необходимы три фактора: развивающее общение ребёнка и взрослого, развивающая предметно-пространственная среда и соответствующие возрасту ребёнка детские виды деятельности.

Для того чтобы ребёнку в детском саду было интересно и комфортно, в первую очередь он должен чувствовать рядом доброго, умного, знающего взрослого, которому он безгранично доверяет и подражает во всём. Ведущая роль педагога в совместной деятельности детей и взрослых заключается в том, чтобы заинтересовать ребёнка какой-то новой и полезной деятельностью, стимулировать его активность и эмоциональную вовлечённость в развивающие игры. При этом важно знать, понимать и уважать индивидуальность каждого ребёнка.

Предметно-развивающая среда группы является важным фактором социализации детей раннего возраста. Поэтому нами создана атмосфера уюта и домашней обстановки в группе. Большое значение уделено эстетическому оформлению (например, яркие элементы из текстиля, сделанные своими руками).

В приёмной детей встречают мягкие и большие игрушки: кубики, пирамидки, картины, которые служат для родителей информационными стендами. В кармашки на кубиках вкладываем листы с рассказами о детях, о жизни группы,

с рекомендациями медицинского персонала, логопеда, психолога, музыкального руководителя.

Групповая комната оформлена поделками, сшитыми своими руками. Из ткани с изображением сюжета по сказке «Колобок» и стихам для детей А. Барто «Игрушки» я сшила плакетки и оформила их рамками из основных цветов. Они не только украшают стены группы, но и стимулируют детей вспоминать знакомые стихи, рассказывать их, знакомиться с основными цветами.

Из ткани основных цветов я сшила гирлянду из мешочков-сумочек, которые наполнила различными наполнителями (поролон, камешки, пробки, крупные семена). Детям можно собирать эти мешочки в гирлянду, можно просто трогать руками, развивая мелкую моторику рук, тактильные ощущения, их можно носить в руках, как отдельные сумочки (и при этом у детей закрепляется знание цветов). В углу встречается «заяц»-стойка. Он «помогает» проводить физкультурные занятия, а также привлекает детей большим фартуком-карманом, в котором хранятся мячи, мешочки для метания или спрятан сюрприз для создания у детей мотивации на предлагаемую деятельность. Есть в этом уголке и другие стойки-деревья (ёлочка, берёзка) с пришитыми липкими лентами. Если натянуть между ними верёвочку с подвешенными предметами (листочки, снежинки, птички, самолётики и т. д.), то дети пролезают под ней, перебрасывают мячи, мешочки, а также дуют на подвешенные предметы, тем самым развивая речевое дыхание. На деревья дети «приклеивают» листочки, шишки, «сажают» птичек, развивая при этом мелкую моторику, расширяя свои представления об окружающем мире, развивая активную речь.

Очень охотно дети играют с яркими мешочками, сшитыми из меха, кожи, ткани различной фактуры. Грибочки, шишки, божьи коровки, ёжики заполнены различными материалами. Дети используют их для метания, сюжетных игр, скла-

дывают в различные ёмкости, корзинки, сумочки. Для развития равновесия, совершенствования навыков ходьбы, ориентировки служит красивый коврик-лабиринт, представляющий собой поляну, в центре которой «живёт» заяц, белка, лиса или любой другой зверёк. Ребёнку нужно пройти по дорожке до этого зверька или прокатить мяч. Для профилактики плоскостопия сшиты массажные коврики в виде геометрических фигур из ткани основных цветов. На них нашиты пуговицы, колечки, детали от старых погремушек, пирамидок. Дети выкладывают из отдельных фигур дорожку, «превращают» их в камешки, кочки, которые необходимо перешагнуть, перепрыгнуть или, наоборот, пройти по ним. Для метания, развития глазомера, а также сенсорных способностей сшита гусеница из отдельных разноцветных шаров. Шары соединяются с помощью липкой ленты.

Дети очень любят игрушки-подушки. Можно самому полежать на ней, можно уложить на неё куклу, можно украсить её по своему желанию, создать свою картинку. Например, подушка-божья коровка – подушка с ручкой для переноски. Расстегнув молнию, дети находят много других подушек-полянок: «цветочная поляна», где цветы пристёгиваются на кнопки, «поляна с грибами» – фланелеграф, «поляна», где паук сплёл паутину, – «шнуровка», «поляна» с солнцем и тучами, которые «висят» на различных крючках и прищепках, поляна с лесными животными «на липучках», а также есть рюкзак с различными застёжками-пряжками, в который можно сложить все детали, всё, что мы нашли в лесу, на полянах.

Другой набор подушек спрятан в волшебной сумочке с кармашками основного цвета и различных геометрических форм. Чтобы застегнуть сумочку и кармашки, детям необходимо потрудиться над кнопками, молниями, шнуровками. В кармашках можно найти изображения различных предметов. Играя с этими подушками, дети получают различные задания: на большую подушку положить больших бабочек,

на маленькую – маленьких; на большой синей подушке разложить синие предметы и т. д.

Все дидактические пособия создаются в соответствии с тематическим планированием воспитательно-образовательного процесса и темой самообразования. Преобразование среды группы происходит в системе в течение учебного года. Пособия постоянно используются в организованной деятельности с детьми – на занятиях, во время отдыха и развлечений. С ними можно проводить циклы занятий: «В гости к зверьям», «Деревенское подворье», «Прогулка по лесу», «В гостях у куклы Кати» и т. д.

Одним из главных действующих персонажей игр и занятий у детей раннего возраста является кукла. С ней выполняются различные дидактические действия. Найти куклу с необходимым дидактическим материалом трудно, поэтому шьем его сами. Есть кукла для игры «Одеваем куклу на прогулку»; другая кукла в нарядном платье для детских игр: «У Кати день рождения», «К Кате пришли гости», «Угостите кукол чаем» и другие. Для игр на закрепление знаний о цвете есть куклы в нарядах определённого цвета. Например, кукла Женя любит жёлтый цвет, у неё есть жёлтая юбка, брошь, сумка, шапка, туфли. Аналогичные наряды есть у кукол Светы, Кати, Зины.

Для знакомства детей с животными и их детёнышами также необходима наглядность. Фабричные игрушки не всегда отвечают педагогическим требованиям, поэтому некоторые приходится шить, например, утка с утёнком. Сюжетно-ролевая игра выполняет немаловажную роль в социализации детей раннего возраста. Дети стремятся быть похожими на взрослых, и игра способствует этому. В игре дети могут быть кем угодно, осваивать новые предметы, знакомиться с профессиями и действиями взрослых. Для сюжетных игр «Парикмахерская», «Больница», «Магазин» сшиты наборы спецодежды, соответствующей профессиям, а также другие

предметы, необходимые для этих игр: сумки, кошельки, браслеты из пуговиц.

Дети очень любят переодеваться. Поэтому мы создали уголок ряжения, где есть: бусы из различных материалов (поролон, шарики, крышки от бутылок и т. д.), венки, юбки, накидки. Кукольный уголок украсили текстилем в соответствии с основным оформлением группы: красивый абажур, покрывало для кукольного уголка, скатерть. Изготавливая игрушки и пособия для игр и занятий в группе, мы старались создать их многофункциональными: эстетическими – для создания комфорта и уюта в группе, развивающими – для развития движений, мелкой моторики, развития сенсорных способностей детей, знакомства с цветом, формой, размером, окружающим миром. Игры с пособиями учат детей положительно относиться к себе, сверстникам, взрослым; воспитывают самостоятельность, творческие способности. У детей формируются такие социальные навыки, как умение договариваться, соблюдать очерёдность, устанавливать новые контакты. Первые социумы ребёнка – семья и группа детского сада – способствуют его социально-психологической адаптации к дальнейшей жизни в обществе и успешному взаимодействию с окружающим миром, воспитанию полноценной личности.

#### *Библиографический список*

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Детство-ПРЕСС, 1999.
2. Галанова А. С. Я иду в детский сад. М., 2002.
3. Оверчук Т. И. Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада. СПб., 2003.
4. Кук Джек. Что нужно знать: раннее сенсорное развитие малышей: пер. с англ. М., 1997.
5. Штрасмайер В. Обучение и развитие ребёнка раннего возраста. М., 2002.



## РАЗДЕЛ 7.

# КАЧЕСТВО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

---

## ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ВИДОВ ЭКСПЕРТИЗЫ В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А.А. Ауль*

*Экспертиза, экспертиза дошкольного образовательного учреждения, экспертиза педагогических кадров, психолого-педагогическая экспертиза детских игр, психолого-педагогическая экспертиза детских игрушек. Определяется сущность понятия экспертизы, рассматриваются этапы и виды экспертизы, а также раскрывается понятие экспертизы в сфере дошкольного образования. Рассматривается область, этапы, функции и виды экспертизы применительно к дошкольному образованию.*

## FEATURES OF APPLICATION OF CERTAIN TYPES OF EXPERTISE IN THE FIELD OF PRESCHOOL EDUCATION

*A.A. Aul*

*Expertise, expertise of preschool educational institution, expertise of teachers, psycho-pedagogical expertise of children's games, psycho-pedagogical expertise of children's toys.*

This article defines the essence of the notion of expertise, considers stages and types of expertise, and also reveals the concept of expertise in the field of preschool education. We consider the field, stages, functions and types of expertise in relation to preschool education.

В последние десятилетия во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании, происходят серьезные изменения. В образовании это – демократизация управления образовательной системой (предполагает расширение прав всех участников образовательного процесса), антропологизация образовательного процесса (константой данного процесса является свобода) и одновременно его технологизация (единство содержательного и операционного компонентов), регионализация (процесс перераспределения властных компетенций, передачи функций от национального на региональный уровень) и пр.

В этой связи возникает необходимость по-новому оценивать качество образования с учетом всех изменений. Оценку качества образования можно рассматривать как своего рода экспертизу, которая носит общественно-государственный характер (оценивает уже не только государство, но и общественность) и является основой для продуктивного управления системой образования.

Разнообразие определений понятия экспертизы, неоднозначность толкования её сущностных характеристик разными авторами указывают на различия в понимании её места в общей системе управления, функций, содержания, видов.

Обозначенные выше положения актуализируют необходимость определения содержательной сущности экспертизы, ее видов и сферы применения.

Понятие «экспертиза» является междисциплинарным и активно используется в различных отраслях науки и сферы деятельности человека: экспертиза гуманитарная, экологическая, психиатрическая, криминалистическая, искусствоведческая, психологическая и др. В современных словарях она определяется как «рассмотрение какого-либо вопроса экспертами для вынесения заключения» либо как «ис-

следование какого-либо вопроса, требующего специальных знаний с предоставлением мотивированного заключения».

Экспертиза – специфический тип работы со знаниями, направленной не на получение новых знаний в той или иной области, а на применение уже имеющихся знаний для подготовки и принятия решений в самых различных сферах практики.

Экспертиза – это аналитическая процедура, направленная на получение аргументированного представления о состоянии результата (целостного объекта) образовательной деятельности, при этом под результатом экспертизы понимается любого рода целостный объект, параметры которого распознаваемы и взаимосвязаны.

Применительно к сфере дошкольного образования понятие экспертизы трактуется как комплекс мероприятий с применением экспертных оценок по отдельным конкретным направлениям деятельности дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). Специалисты рассматривают экспертизу как специально организованный процесс, связанный с внешней оценкой качества результатов образовательной деятельности, гарантирующий социальную защиту ребенка от всех проявлений некомпетентных педагогических воздействий, поэтому экспертизу следует считать механизмом регулирования качества дошкольного образования.

В Законе РФ «Об образовании», ст. 33 «Порядок создания образовательных учреждений и регламентация образовательной деятельности», в ч. 9 отмечается: «Предметом и содержанием экспертизы является установление соответствия условий осуществления образовательного процесса, предлагаемых образовательным учреждением, государственным и местным требованиям в части строительных норм и правил, санитарных и гигиенических норм, охраны

здоровья обучающихся, воспитанников и работников образовательных учреждений, оборудования учебных помещений, оснащённости учебного процесса, образовательного ценза педагогических работников и укомплектованности штатов. Экспертиза проводится с учетом уровня и направленности образовательных программ».

Таким образом, мы видим, что в дошкольном образовании область применения экспертизы чрезвычайно широка: экспертиза образовательного учреждения, экспертиза стандартов образования, образовательных программ, экспертиза по отбору экспертов, экспертиза педагогических кадров, экспертиза игрушек и др. Цель статьи – раскрытие технологических особенностей применения отдельных видов экспертизы, наиболее часто используемых в сфере дошкольного образования – экспертиза дошкольного образовательного учреждения, экспертиза педагогических кадров, психолого-педагогическая экспертиза детских игр и игрушек.

В настоящее время роль экспертизы дошкольного образовательного учреждения весьма велика, поскольку реализует не только контрольную, но и развивающую функцию. Осуществляется данная экспертиза в три этапа.

1. Проведение самооценки по всем направлениям работы учреждения с целью выявления сильных и слабых сторон функционирования деятельности дошкольного учреждения. Содержанием самооценки является самооценка всех направлений деятельности ДОУ. На протяжении всего процесса самооценки осуществляется заполнение диагностических карт с применением системы баллирования и математической обработки данных.

2. Экспертная оценка деятельности ДОУ независимой аттестационной комиссией, которая создается на период проведения аттестации. На данном этапе анализируется отчет о деятельности ДОУ по итогам самооценки, составленный его администрацией.

3. Формирование экспертного заключения (оценки) по итогам работы аттестационной комиссии.

В целом данный вид экспертизы является ключевым элементом процесса повышения качества функционирования ДООУ. Такой способ организации экспертизы позволяет органично сочетать в себе внутреннюю и внешнюю экспертизу и включает всех участников образовательного процесса в деятельность по поддержанию и развитию качества функционирования дошкольного учреждения.

Следующий вид экспертизы – экспертиза общеобразовательной программы дошкольного образования. В ходе анализа литературы было выявлено, что до недавнего времени данная процедура регламентировалась методическим письмом Министерства образования РФ от 24.04.95 № 46/19-15. В настоящее время для данного вида экспертизы формируется другое техническое оформление на основе федеральных государственных требований, учитывающее современные требования к профессиональным компетенциям педагогических работников.

Другим распространенным видом экспертизы в системе дошкольного образования является экспертиза педагогических кадров, предполагающая аттестацию педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 марта 2010 г. № 209). Целью аттестации является установление соответствия уровня квалификации педагогических работников требованиям, предъявляемым к квалификационным категориям (первой или высшей) или подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности.

По результатам аттестации аттестационная комиссия

в составе председателя комиссии, заместителя председателя, секретаря и членов комиссии формируется из числа представителей федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, профессиональных союзов, научных организаций и общественных объединений, органов самоуправления образовательных учреждений и работников образовательных учреждений выносит следующие решения:

а) уровень квалификации (указывается должность) соответствует требованиям, предъявляемым к первой (высшей) квалификационной категории;

б) уровень квалификации (указывается должность) не соответствует требованиям, предъявляемым к первой (высшей) квалификационной категории.

Рассмотренный вид экспертизы способствует решению ряда задач, связанных с совершенствованием воспитательно-образовательного процесса, что оказывает положительное влияние на качество ДОУ.

Нельзя оставить без внимания еще один вид экспертизы, являющийся специфическим именно для сферы воспитания и образования детей дошкольного возраста – психолого-педагогическую экспертизу детских игр и игрушек.

Экспертиза игр и игрушек призвана:

– контролировать уровень физической безопасности игровых предметов для ребенка. Контролю подвергаются используемый материал, форма игрушек, комплектующие детали;

– обеспечивать психологическое благополучие и защиту ребенка от негативных воздействий. Критериями экспертного оценивания являются эстетический уровень игрушек, направленность на развитие творческих способностей, воображения у ребенка.

Педагогиприорганизациипредметно-пространственной среды должны учитывать требования, предъявляемые к экспертизе игрушек, формируя безопасную и развивающую среду.

Таким образом, рассмотренные процедуры проведения различных видов экспертизы являются действенным механизмом государственного регулирования, обеспечения и поддержания качества ДОУ.

В свою очередь, педагоги, располагая знаниями о содержании и технологиях осуществления экспертизы, смогут контролировать и повышать качество как отдельных составляющих образовательного процесса, так и деятельности всего дошкольного учреждения, способствуя получению новых образовательных результатов у воспитанников, удовлетворению интересов остальных потребителей образовательных услуг (родителей, общества, государства).

#### *Библиографический список*

1. Князева М.М. Экспертиза образовательных проектов // Школьные технологии. 2001. № 2. С. 214.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 24 марта 2010 г. № 209 «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений» // Российская газета. 14 мая. 2010.
3. Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации. Методическое письмо Министерства образования РФ от 24.04.95 № 46/19-15 // Дошкольное образование России. 1997. С. 136–138
4. Юганова И.В. Экспертные оценки в дошкольном образовании: методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2009. 128 с.
5. Яценко И.А. Экспертные практики в социально-педагогической деятельности: учебное пособие. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2012. 152 с.

# ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Л.Г. Ахмедулина*

*Профессионально-личностная готовность педагогов, профессиональная компетентность, вариативная часть основной общеобразовательной программы дошкольного образования, федеральные государственные требования (ФГТ).*

Описывается опыт реализации коллективом детского сада группового проекта по формированию профессионально-личностной готовности педагогов к реализации вариативной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Раскрываются его цель, задачи, этапы реализации и достигнутые результаты.

## ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY DURING FORMATION OF TEACHER READINESS TO IMPLEMENT OPTIONAL PART OF BASIC EDUCATIONAL PROGRAM OF PRESCHOOL EDUCATION

*L.G. Akhmedulina*

*Professional and personal readiness of teachers, professional competence, optional part of basic educational program of preschool education, federal state requirements (FSR).*

This paper describes the experience of implementation of a group project to build professional and personal readiness of teachers to implement the optional part of the basic educational program of preschool education by a team of a kindergarten. It reveals its purpose, objectives, stages of implementation and the results achieved.

Личностная готовность педагога к профессиональной работе предполагает определенную совокупность личностных качеств, обеспечивающих возможность его про-



фессиональной деятельности, результативную сторону его профессиональной работы и меру достижения педагогического результата профессиональной активности.

В связи с введением Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования изменились подходы к организации форм и методов образовательной деятельности с детьми, что вызвало затруднения у педагогов.

Сегодняшний педагог – вчерашний воспитанник авторитарной школы – с большим трудом осваивает и усваивает гуманистическую педагогику, с еще большим трудом воплощает в действительность идеи гуманистической концепции воспитания ребенка.

Практика работы с педагогами показывает, что преодоление стереотипности поведения является трудной задачей, которую нельзя решить традиционными (лекционными, семинарскими) методами профессиональной подготовки. Для повышения профессиональной компетентности педагогов должны использоваться формы работы, ориентированные на развитие «субъект-субъектных» способов получения необходимой информации.

В практике нашего дошкольного учреждения такой формой работы стал долгосрочный практико-ориентированный групповой проект «Дошкольная академия», который направлен на формирование профессионально-личностной готовности педагогов к реализации вариативной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Учитывая федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, необходимо было систематизировать материал по становлению у детей познавательных интересов, освоению первоначальных представлений

социального характера, развитию мышления, творческих способностей детей с учетом национально-культурных и климатических особенностей, что позволило бы разработать содержание вариативной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Эффективность работы педагога во многом зависит от его опыта, специализации дошкольного образовательного учреждения, имеющейся материальной базы и многих других обстоятельств. Исходя из этого, мы сформулировали проблему: соответствует ли уровень профессиональной компетенции педагогов нашего детского сада современным требованиям? Прежде всего мы предложили педагогам принять участие в круглом столе «Завтрашний день нашего детского сада», где были заданы вопросы: Какие идеи Вы можете внести в копилку размышления о нашем будущем? Что необходимо изменить в нашей работе в связи с федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования? Через несколько дней состоялось обсуждение этих и возникших по ходу других вопросов. Наиболее интересные идеи, в том числе проект «Дошкольная академия», предложенный педагогами, вошли в коллективный банк идей по развитию ДОУ. Была создана творческая группа для разработки и составления проекта.

**Цель проекта:** разработка содержания вариативной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования с учетом национально-культурных и климатических особенностей.

### **Задачи проекта**

1. Обобщить имеющиеся научные эмпирические данные, организовать информационное обеспечение образовательного процесса.
2. Создать комплекс педагогических условий для ре-

ализации вариативной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования с учетом национально-культурных и климатических особенностей.

3. Отработать содержание и апробировать на практике систему работы по реализации вариативной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования с учетом национально-культурных и климатических особенностей.

4. Развить у педагогов способности генерировать новые идеи, самостоятельно решать проблемы через реализацию творческих идей на практике, быть готовым к инновациям.

Перечислим мероприятия по реализации проекта на каждом этапе.

I этап. Формирование нормативно-правовой базы:

- издание приказа об организации проектно-исследовательской деятельности, назначение ответственных лиц;
- разработка положения о творческой группе.

Изучение социального заказа родителей (законных представителей) воспитанников в образовательных услугах ДООУ:

- анкетирование;
- практикум «Инновационные формы взаимодействия с родителями. Совместные проекты».

Изучение теоретических основ и передового педагогического опыта: определение актуальности и практической значимости, ожидаемых результатов проектно-исследовательской деятельности:

- обучение педагогов современным технологиям взаимодействия со взрослыми и детьми.

Внедрение ИКТ в образовательный процесс:

- подбор методов и приемов образовательной деятельности;

– тренинг «Педагогическое проектирование как метод управления инновационным процессом в дошкольном учреждении с использованием ИКТ».

Формирование критериев к проведению обследования усвоения программного материала:

– составление индивидуальных карт усвоения программного материала ребенком 6 и 7 года жизни;

– подготовка методических рекомендаций к проведению обследования усвоения программного материала.

Организация предметно-развивающей среды:

– уголки родного края;

– стенды выставочной деятельности «Куклы наших предков», «Сибирская деревня», «Город древний, город славный – наш Иркутск!»;

– перспективное планирование проектной деятельности по возрастным группам в рамках реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования на основе комплексно-тематического планирования:

– образовательные мероприятия с детьми в соответствии с перспективным планом проектной деятельности в рамках НОД и образовательной деятельности в режимных моментах, экскурсии, целевые прогулки, совместные мероприятия детей и родителей.

II этап. Составление конспектов образовательной деятельности:

– подбор дидактического демонстрационного и раздаточного материала;

– создание презентаций для нравственно-патриотического воспитания детей;

– внедрение в практику образовательных мероприятий для детей 6 и 7 года жизни;

– составление картотеки развивающих и народных игр.

Подбор и оформление литературы для организации продуктивного взаимодействия с родителями и повышения представлений об истории и культуре Прибайкалья:

- информационно-познавательный материал «Колесо истории», фотовыставка «Наше путешествие».

Совместная деятельность детей и родителей:

- организация выставочной деятельности (по отдельному плану);

- привлечение потенциально заинтересованных партнеров.

Взаимодействие с социальными партнерами:

- НОУ «Православная женская гимназия во имя Рождества Пресвятой Богородицы»;

- Иркутская областная филармония;

- артисты театра марионеток;

- туристическое агентство «Нерпенок»;

- Иркутский областной краеведческий музей (по отдельному плану).

Оформление интерьера групп поделками детей, обновление тематических уголков:

- образовательные продукты по итогам образовательных мероприятий.

III этап. Обобщение и распространение опыта по нравственно-патриотическому воспитанию (методические рекомендации из опыта работы):

- участие в конкурсах детского прикладного творчества разного уровня, выставка творческих работ воспитанников ДООУ;

- соотнесение результатов работы по проектно-исследовательской деятельности с поставленными целями и задачами;

- подведение итогов, анализ результатов;

- итоговая конференция «Систематизация и обобщение»

ние опыта работы проектно-исследовательской деятельности».

Итогами работы по реализации проекта стали следующие результаты: формирование нормативно-правовой базы ДОУ; изучение теоретических основ и передового педагогического опыта; обучение педагогов современным технологиям взаимодействия со взрослыми и детьми; внедрение ИКТ в образовательный процесс; оформление интерьера групп продуктами детской деятельности, обновление тематических уголков; обобщение опыта по нравственно-патриотическому воспитанию, разработка программы «Мое любимое Прибайкалье», направленной на формирование представлений об истории и культуре родного края в процессе реализации модели социально-личностного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, использование проектного метода не только в практической деятельности с детьми, но и в работе с педагогами, в частности в процессе формирования готовности педагогов к реализации современных требований, показывает свое преимущество.

#### *Библиографический список*

1. Аралова М.А. Формирование коллектива ДОУ. М.: Сфера, 2005.
2. Виноградова Н.А. Образовательные проекты в детском саду. М.: Айрис-Пресс, 2008.
3. Горвиц Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. М.: Линка-Пресс, 1998.
4. Зайцева О.Ю., Даниленко Н.Г. Современные стратегии реализации содержания дошкольного образования. Иркутск: Репроцентр, 2007.
5. Урбанович И.А., Устюгова О.Б. Проектирование образовательной программы ДОУ: методическое пособие. Иркутск: ВСГАО, 2011.

# ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*О.В. Груздева*

*Научный образовательный комплекс (НОК), профессиональная компетентность, сопровождение инновационной деятельности детского сада.*

Представлен опыт создания новой формы взаимодействия вуза и дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) – научные образовательные комплексы (НОК). Рассмотрены формы участия детского сада в образовательном процессе вуза, раскрыты этапы сопровождения инновационной деятельности ДОУ.

## IMPROVEMENT OF QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES IN THE FIELD OF HIGHER AND PRESCHOOL EDUCATION IN INTERACTION OF HIGH SCHOOL AND PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*O.V. Gruzdeva*

*Scientific educational center (SEC), professional competence, support of innovation activity in kindergarten.*

The article presents the experience of creation of a new form of interaction of university and preschool educational institutions (PEI) – scientific educational centers (SEC). We consider the forms of participation of kindergarten in the educational process of university and the stages of support of innovation in preschool.

Реформы в системе образования, в том числе высшего профессионального и дошкольного, требуют пересмотра подходов к обеспечению качества образовательных услуг. С этой целью в последние годы активно создаются, апробируются

и тиражируются различные модели повышения качества образования и взаимодействия образовательных учреждений.

Кафедра психологии детства КГПУ им. В.П. Астафьева в 2001 году инициировала создание новой формы взаимодействия вуза и образовательных учреждений – научные образовательные комплексы (НОК). Каждый комплекс имеет свою тематическую направленность в рамках разработки основной научной темы кафедры «Сопровождение развития личности ребенка, в том числе имеющего нарушения здоровья».

Опыт взаимодействия на протяжении нескольких лет показал свою эффективность и на сегодняшний день представлен разнообразными формами и видами.

Преподаватели и сотрудники вуза имеют возможность вариативного построения образовательного процесса, используя следующие формы:

1) проведение учебных практических занятий на базе ДООУ;

2) выполнение практических заданий, обозначенных как обязательные, в рамках самостоятельной работы студента;

3) ознакомление с результатами выполненного практического (исследовательского) задания коллектива педагогов или родителей на базе НОК;

4) прохождение учебной, исследовательской и производственной (профильной) практик;

5) выполнение этапов научного эмпирического исследования (курсовые, выпускные квалификационные, диссертационные работы) и др.

Также со стороны вуза происходит активная поддержка инновационной деятельности ДООУ. В настоящее время этот аспект взаимодействия пользуется наибольшей значимостью, поскольку проходит модернизация содержания дошкольного образования, требующая от практикующих педагогов осмысленных инновационных действий, от вуза – ориентации в методологических и технологических изменениях, саморазви-



тии, самосовершенствовании и повышении профессиональной компетентности.

Так, очень актуальным в последнее время является сопровождение инновационной деятельности ДООУ по теме «Технологии индивидуально-личностного развития и обучения детей дошкольного возраста».

Данная тематика реализуется как основа взаимодействия вуза (кафедры психологии детства) и ДООУ уже 6 лет. Сотрудники кафедры, разрабатывающие данное направление исследований, предупредили ряд трудностей педагогов, с которыми сталкиваются их коллеги в настоящее время, в условиях реформы дошкольного образования. Современные Федеральные требования к программам дошкольного образования ориентируют педагогов на соблюдение принципов личностно ориентированной и здоровьесберегающей педагогики. При этом механизмы реализации индивидуального подхода в условиях групповой работы неясны и не выделены. В связи с этим в рамках взаимодействия вуза (кафедры) и ДООУ в рамках данного проекта реализуются совместные семинары, практикумы, конференции и др. по апробации технологий индивидуализированного обучения и воспитания детей.

Работа по сопровождению инновационной деятельности ДООУ реализуется поэтапно. Типовая (общая) схема работы сведена к трем этапам.

На первом этапе в рамках семинаров-практикумов отработываются технологии индивидуализации образа ребенка. Занятия позволяют родителям и педагогам трансформировать образ ребенка как типично воспринимаемого в образ ребенка, обладающего яркими индивидуальными особенностями и способностями. Вместе с этим анализу подвергаются классические и инновационные технологии, средства и формы развития детей.

На втором этапе взрослыми (педагогами и родителями) анализируются собственные индивидуальные характе-

ристики, предпринимаются попытки учета индивидуально-личностных особенностей детей в образовательном и коррекционном процессе. Осуществляется подбор наиболее оптимальных общедидактических и специфических методов и приемов, тем самым реализуется рациональное обучение и развитие детей.

В рамках третьего этапа обобщается опыт поиска наиболее эффективных и рациональных методов и приемов развития детей. Опыт взаимодействия вуза и дошкольного учреждения по проекту интегрируется и распространяется в виде докладов на педагогических советах, конференциях разного уровня и публикаций.

Взаимодействие участников от университета и дошкольных образовательных учреждений регулируется договорами о сотрудничестве, оценка качества образовательных услуг является обязательной составляющей мониторинговой деятельности образовательных учреждений.

## **ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СИБИРИ В 20–30-е гг. XX ВЕКА**

*З.У. Колокольникова, Е.В. Якушева*

*Историко-педагогический опыт, история образования, концепция профессионального образования дошкольных работников.*

Раскрываются теоретические аспекты проблемы подготовки педагогов дошкольного воспитания в Сибири в 20–30-е гг. XX в. Дается характеристика основных педагогических течений 20–30-х гг. XX в.

## **TRAINING OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION IN SIBERIA IN 20- 30-IES OF XX CENTURY**

*Z.U. Kolokolnikova, E.V. Yakusheva*

*Historical and educational experience, history of education, concept of vocational education of preschool workers.*

**The article describes the theoretical aspects of the training of teachers of preschool education in Siberia in the 20»s-30»s of the XXth century. It gives the characteristic of the main teaching streams of the 20»s-30»s of the XXth century.**

Совершенствование современной системы дошкольного воспитания в России и в регионах обусловлено потребностью общества в новых типах детских садов (частные детские сады, группы кратковременного пребывания, детские комнаты, летние площадки и др.) и как следствие в подготовке педагогов с учетом специфики работы каждого типа дошкольного образовательного учреждения. Однако при разработке теоретических основ организации учреждений дошкольного образования и подготовки педагогов для них историко-педагогический опыт пока не находит должного применения.

Для успешного решения проблем в области дошкольного образования необходим глубокий и всесторонний анализ не только современного опыта, но и историко-педагогического наследия регионов нашей страны, имеющих свои экономические, культурные и социально-этнические особенности. Особый интерес для становления педагогического образования в Сибирском регионе имеет изучение истории образования и подготовки педагогов в Енисейской губернии и Приенисейском крае в первой трети XX в. как период смены образовательных парадигм в сложных общественно-политических и социально-экономических условиях.

Проведенный анализ литературы, освещающей проблему профессиональной подготовки, позволяет заключить, что отсутствует целенаправленный научный анализ вопросов подготовки дошкольных работников в Сибири. Отдельные аспекты этой проблемы нашли отражение в работах О.М. Варфоломеевой, Н.А. Вершининой, С.В. Жундрикова,

П.Ф. Каптерева, Е.И. Колоярцевой, З.У. Колокольниковой, Н. Михайловой, Е. Н. Мишакова, Э.В. Онищенко, Ф.Г. Паначина, Л.В. Романюк, Л.Г. Семушиной, А.И.Шилова, Н.В. Чехова, О.Г. Чечулина, И.В. Чувашева, В.И. Яшиной и др.

Основатель идеи дошкольного воспитания в специально организованных условиях Ф. Фребель придавал большое значение подготовке «садовницы», именно так он называл воспитательниц в детском саду. Еще при его жизни большую популярность получили Фребелевские курсы, на которых слушательницы получали возможность познакомиться с системой Ф. Фребеля. Большое значение подготовке педагога придавала М. Монтессори, автор актуальной для конца XIX–начала XX вв. системы дошкольного воспитания.

Одним из первых отечественных педагогов вопрос о специальном педагогическом образовании поставил К.Д. Ушинский, который дал научное обоснование значению этого вида подготовки. Эту позицию поддерживали ведущие отечественные педагоги XIX в. П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, А.С. Симонович и др.

Положительно оценивал К.Д. Ушинский и опыт подготовки кадров за рубежом для работы в отечественных дошкольных учреждениях. Многие соотечественники, желающие, но не имеющие возможности получить высшее образование на родине, уезжали для обучения в другие страны, преимущественно в Германию (Фребелевские курсы) и Италию (знакомство с теорией и практикой педагогики М. Монтессори). Так, слушателями зарубежных педагогических курсов были Т.Л. Сухотина (дочь Л.Н. Толстого), Е.И. Тихева, Ю.И. Фаусек и др.

К.Д. Ушинским была разработана концепция профессионального образования дошкольных работников, которая основывалась на глубокой теоретической и практической подготовке и получила широкое признание у организаторов

курсов. Им были разработаны содержание, средства и методологические принципы системы профессионального образования, ставшие основой курсовой педагогической подготовки.

Инициаторами и создателями курсов в конце XIX – начале XX вв. выступали общественные организации или частные лица, они разрабатывали требования к «садовникам», отраженные в уставах. Исходя из этих требований, организаторы курсов составляли программы для их проведения. Исследование показало, что единой программы по проведению курсов не существовало, но организаторы придерживались определенных условий, включавших практическую и теоретическую подготовку курсантов, которая состояла из историко-педагогических и общеобразовательных дисциплин.

Развитие дошкольного воспитания в Сибири на всех этапах сдерживалось отсутствием профессиональных кадров. Педагогическую работу с детьми дошкольного возраста в дореволюционный период осуществляли лица, в большинстве не имевшие педагогического образования (около 85 %). С детьми состоятельных родителей занимались интеллигенты из числа переселенцев, выпускники учительской семинарии, педагогических классов женских гимназий.

Проблема с кадрами в Сибири оставалась главной и в первые годы советской власти, так как специальная подготовка дошкольных работников в регионе не осуществлялась. Иногда педагогов направляли в другие регионы страны на краткосрочные (трехмесячные) курсы. Только в конце 20-х гг. стали проводить краткосрочную кружковую и курсовую подготовку дошкольных работников. В 30-е гг. курсовая подготовка совершенствуется по видам: подготовленность к специальности, направленность деятельности, продолжительность обучения и форма обучения.

В Сибири в значительной массе переподготовка специалистов дошкольного воспитания осуществлялась через кружковую работу, в основе которой лежала система С.Т. Шацкого. Согласно концепции С.Т. Шацкого, подготовку дошкольных работников следовало осуществлять через краткосрочные и долгосрочные курсы. Он, отрицая лекции как форму обучения, считал, что подготовка дошкольниц должна проводиться путем приобретения практических навыков непосредственно в работе с детьми. В 20-е гг. XX в. С.Т. Шацкий не выдвигал никаких требований к базовому образовательному уровню слушателей, основным критерием их отбора называлось желание работать с детьми. С.Т. Шацкий рассматривал подготовку дошкольного педагога как приобретение им эмпирического опыта с последующим теоретическим обоснованием. Это было обусловлено тем, что большинство курсантов были из рабочих и крестьян, не умевших читать и писать. Исходя из этого, С.Т. Шацкий считал, что надо начинать подготовку с усвоения практических навыков и лишь затем, по возможности, переходить к теории.

Концепция Е.И. Тихеевой предполагала долгосрочную и краткосрочную подготовку и была сходна с концепцией К.Д. Ушинского. Однако длительность долгосрочных курсов определялась ею не менее чем в 4–5 лет. Содержание учебного процесса включало теоретическую (первые два года) и практическую подготовку. Согласно предложенной концепции, на курсы принимались лица, имеющие среднее образование, а также обладающие психическим и физическим здоровьем, но главное, по ее мнению, были «глубокий идейный интерес, любовь к детям и культура духа».

Мы видим, что Е.И. Тихеева выступала за академическое образование педагогов дошкольного воспитания, предполагающее серьезную базовую теоретическую подготовку, а также следующую из нее практическую.

В 1919 г. с учетом потребности народного образования в профессиональных кадрах и сложившихся общественно-экономических условий была принята концепция С.Т. Шацкого, которая позволяла выходцам из рабоче-крестьянской среды получать необходимые практические навыки для работы с дошкольниками. Практическая подготовка, предложенная С.Т. Шацким, легла в основу организации учебного процесса в педагогических техникумах (начавших свою деятельность с 1921 г.) и курсов для слушателей, не имеющих базового школьного образования. Концепция же Е.И. Тихеевой нашла свое отражение в программах и планах вузовской подготовки уже в 30-е г. XX в. Подготовить дошкольных работников можно было только путем создания высших учебных заведений и дошкольных отделений в них.

Сеть профтехнических учебных заведений за Красноярским округом при районировании оставалась 100 %, относительно других округов, составляющих территорию Приенисейского края. В Красноярском, Ачинском, Канском и других округах не хватало преподавательского персонала. В связи с чем при Красноярском педтехникуме были организованы курсы: одногодичные – для окончивших девятилетку и двухгодичные – для окончивших семилетку. Был использован дореволюционный опыт организации краткосрочной подготовки (конференции, съезды, курсы, собрания и др.).

В 1921 г. Секцией дошкольного воспитания Ачинска было предложено организовать дошкольные курсы, создать передвижные библиотеки с подбором необходимой литературы по дошкольному воспитанию. В апреле 1921 г. в Ачинске были открыты вторые краткосрочные курсы по системе М. Монтессори. На организованных с 15 июня по 1 августа 1921 г. в Ачинске курсах курсисткам читали лекции по истории культуры, естествознанию, гигиене и оказанию первой помощи, были подготовлены доклады: «Организация дет-

ского сада», «День в детском саду», «Дом ребенка Марии Монтессори».

Для повышения уровня образованности руководителей и приобретения опыта в детских садах Ачинска еженедельно организовывали собрания с разбором работы прошедшего дня. Рассматривали и обсуждали все недочеты с последующим планированием на следующую неделю.

Для подготовки педагогических кадров использовались не только краткосрочные курсы, но и создавались условия для организации академического образования. С этой целью в 1922–1923 уч. г. было организовано дошкольное отделение при Красноярском педтехникуме (педучилище им. М. Горького), где специальные дисциплины вели пионеры дошкольного воспитания Красноярска: Е.Ф. Зыкова, Е.И. Брагина, В.П. Михайлова. Несколько позднее при педагогическом училище им. М. Горького было открыто вечернее дошкольное отделение. Поэтому, принимая во внимание экономию средств и достаточное оборудование Красноярского педтехникума, не было возможности открывать новые педтехникумы. Пришлось развернуть Красноярский в двухкомплектный, принимая на каждый курс по 35 человек учащихся. Также проводились педагогические курсы при девятилетках, которые проводили преподаватели Красноярского педагогического техникума, с добавлением четырех преподавателей. На подготовительном отделении в течение года готовили молодежь для поступления в техникум. Туда принимали преимущественно детей бедноты, батрачества, середнячества, в небольшом количестве принимались дети других национальностей, но с обязательным знанием русского языка.

В детском саду № 2 г. Красноярска (заведующая В.П. Михайлова) был организован центр по подготовке и повышению квалификации дошкольных работников. На его базе проходили недельные семинары дошкольных работни-



ков, месячные курсы по подготовке руководителей и воспитателей дошкольных летних площадок.

Педагогическое образование в Сибири в связи с развертыванием сети всеобщего обучения и дошкольного образования, заменой учительства, которое имело низкую квалификацию, требовало ежегодно переподготовить большое количество учащихся. Поэтому был принят пятилетний план развития профессионального образования. В соответствии с решениями 2 Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию в 1922 г. были созданы Пролетарские курсы по дошкольному воспитанию с целью нести «в дело воспитания детей свежую струю истинно пролетарской идеологии».

Первый набор целиком состоял из женщин-работниц, рекомендованных предприятиями для педагогической работы. Первый год обучения был полностью посвящен общеобразовательной подготовке, поднятию общего уровня грамотности. В течение последующих трех лет изучались специальные предметы, среди которых значительное место отводилось дисциплинам биологического цикла, вопросам организации дошкольного воспитания, а также методике работы с детьми. Особое внимание уделялось практике в детских садах.

Курсовая подготовка удовлетворяла потребностям в кадровом обеспечении массово открывающихся детских садов, требованиям начального этапа становления системы профессионального образования, однако не обеспечивала должного уровня профессионализма дошкольных работников.

Наркомпрос высоко оценил работу дошкольниц Красноярска, которая была отмечена на III съезде по дошкольному воспитанию в октябре 1924 г. в основном докладе руководителя дошкольного отдела Наркомпроса М.М. Виленской. Руководители и организаторы дошкольного воспитания в Красноярске были участниками всероссийских съез-

дов и конференций (Е.Ф. Зыкова и В.П. Михайлова), слушателями курсов повышения квалификации в Москве. Все это позволяло быть в центре дискуссий и поисков, в ходе которых происходило становление дошкольной системы воспитания в Приенисейской Сибири.

Таким образом, важнейшей проблемой в организации дошкольного воспитания в Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX в. было отсутствие профессиональных педагогов. Подготовка руководительниц детских садов зачастую велась на местах через краткосрочные дошкольные курсы, собрания и семинары. При педтехникуме открывались дошкольные отделения, незначительная часть дошкольниц могла принять участие во всероссийских съездах и конференциях, курсах повышения квалификации в центре.

#### *Библиографический список*

1. Ачинский архив. Ф. 18 Отдел народного образования при Ачинском уездном исполкоме рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов за 1917–1925 годы. Оп. 1. Д. 56.
2. Всероссийский дошкольный съезд (2-й съезд) // Народное просвещение. 1921. №94. С. 10–12.
3. Жундрикова С. В. Подготовка специалистов дошкольного воспитания в РСФСР (1917–1941 гг.): дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
4. Колокольникова З.У. Кадровое обеспечение дошкольного воспитания в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века. Красноярск, 2011.
5. Мишакова Е. Н. Становление и развитие дошкольных образовательных учреждений в России второй половины XIX – начала XX вв.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2012.
6. Чечулина О.Г. Система повышения квалификации как фактор становления и развития дошкольного воспитания в Западной Сибири (1917 – 1940 гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИНТЕГРАЦИИ СУБЪЕКТНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А.О. Лушникова*

*Субъектность, субъект-субъектные отношения, личность, педагог, субъектные свойства личности, субъектные возможности педагога.* Раскрывается проблема подготовки педагогов высшей квалификации, способных на высоком уровне осуществлять образовательный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии, информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность. Раскрываются теоретическая модель обучения детей дошкольного возраста, структура субъектных свойств личности педагога и блоки его субъектных возможностей.

## PSYCHO-PEDAGOGICAL REASONING OF INTEGRATION OF TEACHER»S SUBJECTIVE CAPABILITIES IN RENEWED EDUCATION

*S.A. Lushnikova*

*Subjectivity, subject-subjective relations, personality, teacher, subjective features of personality, teacher»s subjective capabilities.*

The article reveals the problem of the training of highly qualified teachers who can perform the educational process at a high level, conduct researches, develop new technologies, informational systems, educate students' spirituality and morality. The article reveals the theoretical model of teaching children of preschool age and the structure of subjective characteristics of teacher personality and the blocks of their subjective capabilities.

В условиях гуманитаризации и гуманизации образования, переосмысления сущностной характеристики обучения и воспитания, определения новых образовательных приоритетов первостепенной задачей становится развитие самоактуализирующейся личности, воспитание ее культур-

ной сущности, способности быть субъектом жизнедеятельности и формирование практико-преобразующего отношения к себе.

Особое значение приобретают задачи и функции дошкольного учреждения, основанные на отношении к дошкольному возрасту как к уникальному периоду жизни человека. Именно в этом возрасте формируется представление об окружающем мире, развивается личность ребенка, воспитывается культурная сущность. Формирование представлений, развитие личности и воспитание культуры личности не могут происходить без родительского и педагогического влияния. Интеграция содержания дошкольного образования, по мнению многих исследователей, является одним из педагогических условий повышения эффективности развития эмоционально-интеллектуальной сферы личности ребенка.

Гармоничное развитие личности в единстве всех ее сторон может обеспечить целостное содержание образования на основе интеграции внешних и внутренних компонентов. Данный факт в разных аспектах нашел отражение в законодательных актах, нормативных документах, научно-исследовательских программах в виде социального заказа на условие внимания к проблемам педагогической деятельности: в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.»; в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы»; в «Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации».

Проблема качества образования отражена в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.», которая появилась в связи с новыми социальными требованиями к системе российского образования.

Целью «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы» является обеспе-

чение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации.

В «Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации» (до 2025 г.) основные цели и задачи образования: историческая преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры; воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью; разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности; формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межнациональных отношений; систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий; преемственность уровней и ступеней образования; подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

Признавая ведущую роль педагога в достижении целей образования, государство обеспечивает привлечение в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии, информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, готовить специалистов высокой квалификации.

Теоретическая модель обучения детей дошкольного возраста, представляющая собой систему, построенную

в соответствии логикой педагогического процесса, включает в себя ряд последовательно взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов:

а) личностный, отражающий совокупный субъект педагогического процесса и представляющий прежде всего доминирующую субъект-субъектную позицию воспитателя и ребенка в процессе обучения;

б) целевой, основанный на взаимосвязи содержательных и формальных целей при приоритете цели формирования целостных представлений о мире;

в) содержательный, предполагающий структурированное содержание, синтезирующее два и более компонентов на основе различных способов интеграции, определяющих типы отношений между компонентами (равенство или неравенство) и силу взаимодействия (слабого, среднего, сильного); при этом целостность содержания, усиление его воспитательной и развивающей направленности обеспечивается интегрирующими факторами общего и предметного плана и наличием естественных, наглядно представленных связей между компонентами содержания и формированием «интегративного ядра»;

г) операционно-деятельностный, характеризующийся возникновением на уровне дидактического синтеза новых интегрированных форм организации обучения, системой методов и приемов, обеспечивающих деятельностный характер усвоения содержания, единство чувственного и рационального в учебно-познавательной деятельности, обеспечивающих доминирование субъект-субъектных отношений педагога и ребенка;

д) систему психолого-педагогических условий, включающих в себя следующее: целесообразность внедрения интегрированных занятий в педагогический процесс; разработка интегрированных занятий, преимущественно двух-

компонентных, на основе теории интегрированного обучения; взаимосвязь интегрированных занятий с занятиями других видов;

и) результативный (рефлексивно-оценочный), предполагающий анализ и оценку интегрированного результата, синтезирующего все виды учебно-познавательной деятельности, включенные в структуру занятия.

В исследованиях Е.А. Климова многообразие профессий представлено схемами отношения человека к окружающему его миру природы, людей, техники и так далее. Автор определяет пять схем профессиональной деятельности: «Человек-Природа», «Человек-Техника», «Человек-Знак», «Человек-Образ», «Человек-Человек». Педагогическая профессия относится к типу «Человек-Человек». Согласно Е.А. Климову, этот тип профессии определяется следующими качествами: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать намерения, помыслы, настроения других людей, быстро разбираться во взаимоотношениях людей, хорошо помнить и держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей и так далее. Человеку этой профессиональной схемы свойственны: умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»; умение слушать и выслушивать; широкий кругозор; речевая (коммуникативная) культура; «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту»; «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек может стать лучше»;

способность сопереживания; наблюдательность; «глубокая и оптимистическая убежденность в правильности идеи служения народу в целом»; решение нестандартных ситуаций; высокая степень саморегуляции.

Деятельность педагога многогранна по своим функциям и содержанию. Она предполагает овладение разнообразными профессиональными знаниями, умениями и навыками. Интеграция субъектных возможностей педагога поможет усвоению детьми не только представлений об окружающем мире и самом себе, но и наиболее существенных, естественных, наглядно представленных, доступных восприятию взаимосвязей объектов и явлений окружающего мира.

По С.Л. Рубинштейну, важная характеристика субъекта деятельности – он и формируется и развивается в ней – относится не только к развитию ребёнка (как обычно принято полагать), но и к саморазвитию, совершенствованию самого педагога. Специфика образовательного процесса заключается во взаимодополняемости двух явлений: развитие ученика предполагает постоянное саморазвитие педагога, которое есть условие развития ученика. Таким образом, выстраиваются субъект-субъектные отношения педагога и ученика (воспитателя и воспитанника).

Выступая как индивидуальный субъект педагогической деятельности, педагог в то же время представляет собой общественный субъект – носитель общественных знаний и ценностей. В силу этого в субъектной характеристике педагога всегда соединяются аксиологическая (ценностная) и когнитивная (знаниевая) плоскости. При этом вторая включает два плана: общекультурные и предметно-профессиональные знания. Как индивидуальный субъект, педагог всегда представляет собой личность во всем многообразии индивидуально-психологических, поведенческих и коммуникативных качеств.



В целом существующие представления о структуре субъектных свойств (качеств, характеристик, факторов) дают основание выделить четыре группы:

– психофизиологические свойства субъекта как предпосылки осуществления им его субъектной роли, выступающие в качестве задатков;

– способности;

– личностные свойства, включая направленность;

– профессионально-педагогические и предметные знания и умения как профессиональная компетентность в узком смысле.

Субъектные возможности педагога делятся на три блока (Н.А. Эверт).

1. Этико-деонтологические ресурсные возможности (нравственное сознание педагога, этические качества педагога, деонтологические возможности педагога или правила профессионального поведения).

2. Коммуникативно-культурные ресурсные возможности педагога (культура влияния, культура сообщения, коммуникативная спонтанность, социальная перцепция, альтруизм, речевая и дискуссионная культура педагога, коммуникативная адекватность и толерантность педагога).

3. Проективно-исследовательские ресурсные возможности (творческий ресурс педагога, исследовательские ресурсные возможности педагога, проективные ресурсные возможности педагога).

Интеграция субъектных возможностей педагога (этико-деонтологические, коммуникативно-культурные и проективно-исследовательские) обусловит профессиональный рост педагога, его культурное развитие, а самое главное, отразится на педагогической деятельности, направленной на развитие гармоничной личности (воспитанников). Одной из важнейших составляющих воспитатель-

ного процесса в детском образовательном учреждении является создание условий для выявления и развития полноценного личностного ресурса каждого ребенка. Последние изменения в дошкольном образовании делают акцент на этом, то есть работа каждого педагога должна быть направлена на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста. Работа детского образовательного учреждения должна обеспечивать разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям. Основная цель – развитие личности ребенка.

Каждый воспитатель в группе – носитель определенной модели поведения, и дети, видя каждый день примеры отношения воспитателя к ним, к какой-то деятельности, слыша речь, тембр интонации голоса воспитателя, чем младше они, тем более доверчиво считают, что так и нужно себя вести, так говорить, делать – что это норма. Дети конкретной группы во многом зеркало поведения конкретных воспитателей.

### ***Библиографический список***

1. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: АСПЕКТ ПРЕСС, 2002. 453 с.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/>
3. Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <http://sincom.ru/content/reforma/index5.htm>
4. Эверт Н.А. Диагностика профессиональной культуры и мастерства работников образования: учебное пособие. Красноярск: РИО КГПУ, 2006. 356 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОУ

*К.В. Суббота*

*Толерантность, межэтническая толерантность, духовно-нравственные ценности, формирование толерантной личности педагога.*

Актуализируется значимость формирования толерантности как профессионально значимого качества личности педагога. Представлен опыт экспериментальной работы по формированию толерантности будущих педагогов ДОУ.

## FORMING TOLERANCE OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

*K. V. Subbota*

*Tolerance, inter-ethnic tolerance, moral values, formation of teacher's tolerant personality.*

The article analyzes the importance of tolerance formation as a professionally important quality of the personality of the teacher. The experience of the experimental work to form tolerance of future preschool teachers is presented.

Исследования, посвященные проблеме толерантности, в России появились в начале этого века. Их проводил Московский государственный университет им. М.В. Ломаносова: был создан научно-публицистический вестник «Век толерантности». В дальнейшем эту проблему стали разрабатывать и другие ученые нашей страны. Н.М. Лебедева полагает, что толерантность – это наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной. Л.М. Дробижева определила толерантность как «уважение к мнению другого человека, готовность понять его и осуществлять взаимодействие». В содержании понятия «толерантность» А.Г. Асмолов выделяет три основных аспекта: один связывает данное понятие с устой-

чивостью, выносливостью, другой – с терпимостью, третий с допуском, допустимостью, допустимым отклонением.

В последнее время проблема толерантности стала широко освещаться в средствах массовой информации, на государственном и международном уровнях. Это связано с учащающимися случаями нетерпимости по отношению к инакомыслящим людям со стороны враждебно настроенных оппонентов.

Л.М. Дробижевой выделяются следующие причины интолерантности в обществе: высокий уровень бедности (в этой ситуации всегда ищут виноватого. И виноватыми чаще всего оказываются те, «другие»: приезжие, мигранты, люди другой национальности, другого социального слоя); недовольство семейными отношениями (женщины считают, что мужья не способны обеспечить семью, а мужчинам кажется, что женщины слишком много от них требуют); конкурсная ситуация (например, при поступлении в вуз, как правило, не поступившие, объясняя свою неудачу, начинают искать «плохого», виноватого, и этим виноватым оказывается тот, кто достиг большего – поступил в вуз).

В большинстве педагогических исследований основное внимание уделяется межэтнической толерантности. В это же время ощущается недостаточная глубина исследования проблемы толерантности в межличностных отношениях преподавателей и студентов, внутри студенческой группы в процессе высшего образования, а также способов и приемов развития толерантности в процессе обучения и подготовки будущих специалистов. Обладание педагога большим спектром способов разрешения конфликтов в межличностном общении с учащимися и их родителями приводит к наиболее продуктивному, толерантному педагогическому взаимодействию, которое в дальнейшем даст благотворные результаты обучения и в целом повысит успеваемость. В толе-

рантных отношениях между педагогом и его воспитанниками существенную роль играют принципы доверия, уважения и доброжелательства.

Поскольку педагогическая профессиональная деятельность предъявляет высокие требования не только к профессионально важным качествам, но и к личностным, то формирование уровня межличностной толерантности у будущих педагогов и ее последующее повышение просто необходимо. В современных социокультурных условиях России формирование толерантной личности педагога должно стать одним из приоритетов гуманистического воспитания и образования молодежи. Современный педагог дошкольного и школьного учреждения должен стать образцом подлинного взаимоуважения и солидарности.

Воспитание толерантности невозможно в условиях авторитарного стиля общения «учитель–ученик». Поэтому одним из условий воспитания толерантности является освоение педагогом определенных демократических механизмов организации учебного процесса. Воспитание толерантности представляет собой сложный и достаточно длительный процесс, охватывающий все время обучения в школе. Путь к толерантности – это серьезный эмоциональный, интеллектуальный труд, который возможен только на основе изменения самого себя, своих стереотипов, своего сознания.

На сегодняшний момент в российском обществе как раз наступил такой критический момент, когда коллективная мораль и дух ответственности перед коллективом уже практически исчерпали себя, а новая концепция морали, как и модель современного человека нравственно, еще не сформирована. Перед обществом люди свободны и не ограничены какой-либо внутренней моралью, кроме государственного закона, а единой морали как таковой не стало. По этой причине в студенческой и школьной среде

нередко существуют противоположные взгляды на человеческое общество: возникают идеи национализма, шовинизма и культурной исключительности; создаются расистские, религиозно-экстремистские, неофашистские теории, которые имеют основой социальную нетерпимость и становятся уже распространенным и едва ли не обыденным явлением.

Наибольший акцент следует сделать на подростковом возрасте, так как именно в этот период человек обретает пути и способы грамотной адаптации во взрослом мире. Мышление подростка еще впитывает в себя все с детской непосредственностью, но уже способно к грамотному анализу ситуаций и вынесению соответствующих выводов из нее. Сейчас формируется мировоззренческая картина подростка, и все, что он впитает в себя, будет в будущем определять его жизненную позицию и способы поведения в обществе.

Нам удалось проследить тенденцию, свидетельствующую о том, что чувство толерантности к окружающим как личностное качество во многом зависит от нравственной сформированности личности. В социальных сетях, широко популярных сейчас особенно среди молодежи, мы нашли и рассмотрели десять случайных страниц подростков, подвергающихся давлению со стороны одноклассников. Разыскать таких подростков в сети Интернет не представляет особенной сложности, существуют специально организованные группы и сообщества, куда может вступить каждый, и форумы, объединяющие подростков с этой проблемой.

Наши наблюдения за подростковыми коллективами наглядно демонстрируют, что чаще всего в подростковом возрасте аутсайдерами (непринятыми в коллективе) становятся те, кто, как ни странно, имеет достаточно высокий уровень нравственной культуры. Такие подростки, как правило, не имеют вредных привычек, зачастую это домашние дети, которые проводят свой досуг несколько иначе, чем их

сверстники. Соответственно, для подростков с заниженной нравственной культурой они становятся своеобразной мишенью для выплеска агрессии и нетерпимости.

Изучив информацию, содержащуюся на этих страницах, и немного пообщавшись с их создателями, мы отметили, что в общении восемь из десяти подростков адекватны и приятны в общении. Один из двух, не включенных в восьмерку, не вышел на контакт. Причинами конфликтов, как нам удалось выяснить, является отличие этих подростков от остальных сверстников в классе. Эти причины можно сгруппировать следующим образом.

1. Внешние отличия:

- нестандартная внешность (полнота или, наоборот, чрезмерная худоба, бледный цвет кожи, а также внешность представителя неформальной молодежной субкультуры эмо);
- физический недостаток (инвалидность или ограниченные физические возможности, незначительный дефект речи).

2. Внутреннее отличие. Отличие в поведении (замкнутость, скромность).

Конфликты на этой почве у одной половины подростков проявляются в ежедневных словесных моральных унижениях со стороны одноклассников, у другой – конфликты и унижения носят физический характер, нередко выливаются в кровавые разборки. Избиения, хулиганские выходки (прилепить жвачку или поджечь волосы, порвать пенал или сумку) подростки нередко считают шутками и делают это ради забавы, зная, что серьезного наказания за это не получают. Только эти «шутки» иногда доводят подростков с неокрепшей психикой и ослабленной волей до суицида, по качеству которого наша страна стабильно лидирует в мире. Объединяет всех подростков-аутсайдеров то, что они попросту терпят, боясь вызвать на себя еще большую жесто-

кость и не находя способа ответить на агрессию такой же силой.

Усвоить навыки толерантного поведения, овладеть навыками выхода из конфликтной ситуации, научиться адекватно реагировать на агрессивное поведение возможно в ходе проведения тренинговых занятий.

Основой нашей исследовательской работы стало апробирование тренингов толерантности, авторами которых являются С.Д. Щеколдина и Г.У. Солдатова.

Эксперимент проводился на базе двух старших педагогических классов школы № 2 г. Искитима Новосибирской области. В исследовании приняли участие 40 учащихся, из них 20 учащихся составили экспериментальную и 20 контрольную группу. Средний возраст учащихся – 16 – 17 лет.

Эксперимент включал три этапа. На первом этапе был определен первоначальный уровень толерантности экспериментальной и контрольной групп. Второй этап состоял из системы занятий с использованием методики тренинговых упражнений. Целью третьего – контрольного – этапа было выявление уровня сформированности толерантности в обеих группах.

В качестве метода диагностики было выбрано анкетирование.

Нами использовались экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, методика М. Рокича, методика «Незаконченные предложения», тест коммуникативной толерантности В.В. Бойко, определение деструктивных установок в межличностных отношениях и методика на выявление уровня межэтнической толерантности (С.Д. Щеколдина).

На констатирующем этапе эксперимента в качестве диагностических критериев мы выбрали когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный критерии. Результаты этого этапа представлены в таблице 1.



Таблица 1

**Сводная таблица по итогам констатирующего этапа  
в контрольной и экспериментальной группах**

Контрольная группа				Экспериментальная группа			
№	Имя	Суммарный показатель трех критериев	Уровень	№	Имя	Суммарный показатель трех критериев	Уровень
1	Женя	140	Средний	1	Лена	93	Низкий
2	Света	143	Средний	2	Кристина	109	Средний
3	Маша	135	Средний	3	Оля	129	Средний
4	Максим	81	Низкий	4	Женя	114	Средний
5	Лена	109	Средний	5	Алена	115	Средний
6	Вероника	112	Средний	6	Саша	109	Средний
7	Марина	137	Средний	7	Настя	163	Средний
8	Влад	103	Низкий	8	Андрей	137	Средний
9	Яна	111	Средний	9	Сережа	135	Средний
10	Андрей	118	Средний	10	Катя	138	Средний
11	Максим	128	Средний	11	Данил	135	Средний
12	Сережа	126	Средний	12	Лена	152	Средний
13	Света	158	Средний	13	Стас	141	Средний
14	Наташа	152	Средний	14	Максим	138	Средний
15	Ира	141	Средний	15	Женя	141	Средний
16	Илья	156	Средний	16	Настя	157	Средний
17	Женя	127	Средний	17	Ксюша	153	Средний
18	Саша	144	Средний	18	Полина	155	Средний
19	Женя	154	Средний	19	Аня	155	Средний
20	Настя	154	Средний	20	Вика	153	Средний

19 человек в экспериментальной группе показали средний уровень и 1 человек показал низкий уровень толерантности. В контрольной группе 18 человек показали средний уровень и 2 человека показали низкий уровень.

Таким образом, показатели всех критериев обеих групп были в начале эксперимента приблизительно схожими.

На формирующем этапе эксперимента была организована система занятий, в которой мы интегрировали вопросы психологии, раскрывающие суть толерантного отношения, направленное на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Перспективный план занятий, направленный на формирование толерантности у будущих педагогов ДОУ, включил в себя лекции и тренинговые упражнения по толерантному общению, основанные на системе тренингов С.Д. Щеколдиной. Упражнения, включенные в данный тренинг, помогают развитию мастерства педагогического общения, так как толерантность является его обязательной частью. Цель наших занятий – формирование толерантного сознания учащихся посредством тренинговых упражнений.

Результаты нашего наблюдения после каждого занятия фиксировались в «Дневнике динамики продвижения учащихся в освоении толерантности». Из этого дневника нам стало известно, что многие учащиеся, имеющие средний и низкий уровень, в процессе проведения занятий начинают проявлять интерес к освоению толерантного отношения. Сначала это просто интерес к информации, которая может пригодиться в будущем.

В ходе тренинга подростки, работая с понятием «толерантность», открывают его новые грани и аспекты. Это можно заметить, ознакомившись с определениями толерантности, которые дали некоторые старшеклассники прошедшие тренинг по данной программе (Оля, 9 класс: «Толерантный человек способен понять и простить других людей»). Саша, 9 класс: «Толерантность учит людей быть такими, какие они есть, любить других людей такими, какие они есть. Если бы все люди были такими, то мир был бы добрее». Максим, 9 класс: «Толерантность и взаимопонимание должны быть у каждого человека, поскольку без них не могут существовать взаимоотношения»).

Тренинговые занятия имеют особую структуру. Каждое занятие состоит из трех частей: разминка (включает в себя упражнения, способствующие активизации участников группы, созданию доброжелательной атмосферы); основное содержание занятия (лекции, игры, упражнения, помогающие понять и усвоить главную тему занятия); рефлексия занятия (предусматривает примерные вопросы для завершения каждого занятия, ориентированные на содержание; кроме того, на тренинговом занятии педагогу целесообразно задавать вопросы, концентрирующие внимание участников на их состоянии, например: какими мыслями вы хотели бы поделиться с группой? какие чувства вы испытывали во время выполнения упражнений?).

Результаты контрольного этапа эксперимента, проведенного с помощью тех же методик, представлены в таблице 2.

*Таблица 2*

**Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента в экспериментальной и контрольной группах**

Контрольная группа				Экспериментальная группа			
№	Имя	Суммарный показатель трех критериев	Уровень	№	Имя	Суммарный показатель трех критериев	Уровень
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Женя	140	Средний	1	Лена	120	Средний
2	Света	144	Средний	2	Кристина	200	Высокий
3	Маша	137	Средний	3	Оля	202	Высокий
4	Максим	103	Низкий	4	Женя	158	Средний
5	Лена	162	Средний	5	Алена	138	Средний
6	Вероника	118	Средний	6	Саша	193	Высокий
7	Марина	141	Средний	7	Настя	245	Высокий
8	Влад	106	Низкий	8	Андрей	159	Средний

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8
9	Яна	112	Средний	9	Сереза	160	Средний
10	Андрей	110	Средний	10	Катя	190	Средний
11	Максим	128	Средний	11	Данил	213	Высокий
12	Сереза	127	Средний	12	Лена	178	Средний
13	Света	157	Средний	13	Стас	186	Средний
14	Наташа	149	Средний	14	Максим	224	Высокий
15	Ира	146	Средний	15	Женя	188	Средний
16	Илья	132	Средний	16	Настя	206	Высокий
17	Женя	158	Средний	17	Ксюша.	188	Средний
18	Саша	158	Средний	18	Полина	245	Высокий
19	Женя	132	Средний	19	Аня	237	Высокий
20	Настя	206	Высокий	20	Вика	265	Высокий

В экспериментальной группе 10 человек имеют высокий уровень сформированности толерантности, 10 человек – средний. В контрольной группе 1 человек имеет высокий уровень, 17 человек имеют средний уровень и 2 человека показали низкий уровень.

Таким образом, в экспериментальной группе увеличилось количество учащихся, имеющих высокий уровень сформированности толерантности, в контрольной группе изменения в уровне сформированности толерантности незначительны. Сравнительный анализ результатов анкетирования, проведенного до и после тренинга, обнаружил у подростков заметный сдвиг установок в сторону роста общей толерантности. Показатели уровня коммуникативной толерантности учащихся экспериментальной группы оказались выше показателей, получившихся в контрольной группе.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что система тренинговых занятий С. Д. Щеколдиной и Г. У. Солдатовой в сочетании с лекциями, введенными в образовательный процесс, является эффективной для формирования толерантности будущих педагогов.

Главное предназначение образования состоит в приобщении молодого поколения к духовно-нравственным ценностям. Это, в свою очередь, способствует развитию духовной культуры и толерантности, являющихся современными условиями сохранения традиций и культуры. Человек не рождается духовно богатым, каждое новое поколение людей лишь постепенно обретает себя в процессе образования, поэтому важно уделять внимание не только профессионально важным, но и личностным качествам будущих педагогов.

### *Библиографический список*

1. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. М.: Смысл, 2000. 255 с.
2. Бондырева С.К. Толерантность: учебно-методическое пособие. М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 240 с.
3. Дробижева Л.М. Толерантность и рост этнического самосознания: пределы совместимости. От толерантности к согласию. М.: Изд-во ИЭА РАН, 1997. 372 с.
4. Лебедева Н.М. Теоретико-методологические основы исследования этнической идентичности и толерантности в поликультурных регионах России и СНГ // Идентичность и толерантность: сборник статей. М.: Изд-во ИЭА РАН, 2002. 416 с.
5. Недорезова Н.В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
6. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой и др. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. 112 с.
7. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими. М.: Генезис, 2001. 112 с.
8. Щеколдина С.Д. Тренинг толерантности. М.: Ось-89, 2004. 80 с.

## КОМПОНЕНТЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ

*И.В. Турова*

*Компетентность, информационная компетентность, старший воспитатель дошкольного образовательного учреждения, компоненты информационной компетентности.*

Раскрываются теоретические аспекты проблемы формирования информационной компетентности старшего воспитателя ДОУ и предлагается структурная модель информационной компетентности старшего воспитателя ДОУ, включающая в себя когнитивный, деятельностный и аксиологический компоненты.

## COMPONENTS OF INFORMATIONAL COMPETENCE OF SENIOR TUTOR

*I.V. Turova*

*Competence, informational competence, senior teacher of preschool educational institution, components of informational competence.*

The article describes the theoretical aspects of the formation of informational competence of a senior preschool teacher and offers a structural model of informational competence of a senior preschool teacher which includes cognitive, activity and axiological components.

В современном российском обществе происходят преобразования в социально-экономической и культурной жизни, требующие изменения функционирования всех его социальных институтов, в том числе и дошкольного образования.

В соответствии с утверждением и введением в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 от 23 ноября 2009 года) изменяются форма и структура образовательной программы ДОУ, предъявляются новые требования к развитию де-

тей, меняется цель образовательной работы – вместо набора знаний, умений и навыков предлагается формировать новые качества ребенка (физические, личностные, интеллектуальные).

Любое обновление педагогического процесса в образовательном учреждении требует модернизации не только содержания образования, но и кадрового потенциала. Эти стратегические направления должны развиваться параллельно. Не развивающийся педагог никогда не воспитает творческую инициативную личность. Поэтому повышение его компетентности и профессионализма – одно из важнейших условий улучшения качества дошкольного образования. Руководителем этого направления является старший воспитатель дошкольного образовательного учреждения (далее ДОО).

В настоящее время к старшим воспитателям ДОО, отвечающим за организацию и контроль педагогического процесса, координацию деятельности всех специалистов дошкольного учреждения, предъявляются особенно высокие требования. И это касается не только уровня их профессиональной компетенции, но и личностных качеств. От того, насколько старший воспитатель профессионально компетентен в педагогике, психологии, методиках работы с детьми дошкольного возраста, будет зависеть качество работы всего коллектива. Согласно новым квалификационным характеристикам должностей работников образования, старший воспитатель должен обладать следующими компетентностями: профессиональной, коммуникативной, информационной, правовой. Среди выделенных компетенций, на наш взгляд, информационная компетентность является ключевой в профессиональной деятельности старшего воспитателя, так как одно из основных направлений его деятельности связано с работой с информацией.

Под информационной компетентностью старшего воспитателя ДООУ мы понимаем интегративное качество личности, включающее в себя знания, умения и опыт деятельности эффективного поиска, структурирования, адаптации информации к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям; квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач; использование компьютерных и мультимедийных технологий в образовательном процессе и для решения профессиональных задач, а также регулярную самостоятельную познавательную деятельность для повышения своего профессионального уровня.

Принципиальным вопросом для изучения педагогического конструкта «информационной компетентности старшего воспитателя» является выделение ее покомпонентной структуры.

Анализ научной литературы показывает, что у ученых отсутствует общая точка зрения относительно понимания ими структуры, как компетентности, так и содержания ее компонентов. При обосновании структурных компонентов информационной компетентности старшего воспитателя мы опираемся на идеи ученых о компонентном составе компетентности личности.

В.А. Слостенин отмечает, что в профессиональной деятельности педагога должны присутствовать следующие компоненты: аксиологический компонент, который раскрывается через совокупность педагогических ценностей, технологический компонент, включающий в себя способы и приемы педагогической деятельности и личностно-творческий компонент.

В своих исследованиях А.В. Хуторской и В.В. Краев-



ский в составе компетентности на любом этапе развития выделяют четыре общих элемента:

- 1) имеющиеся знания о мире и способах деятельности;
- 2) практический опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающийся в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт;
- 3) опыт творческой исследовательской деятельности, выражающийся в готовности решения новых задач, стоящих перед личностью;
- 4) опыт воспитанности потребностей, мотивации, обуславливающих отношение субъекта к миру и его систему ценностей.

Опираясь на эти элементы, ученые выделяют следующие компоненты компетентности: когнитивный, отражающий систему приобретенных знаний, необходимых для творческого решения профессиональных задач; деятельность-творческий, который способствует формированию и развитию у личности разнообразных способов деятельности, необходимых для самореализации в профессиональной деятельности; личностный, проявляющийся в личностных качествах субъекта; аксиологический, который способствует выбору наиболее значимых ценностных ориентаций.

И.А. Зимняя считает, что готовность к деятельности предполагает строгое и системное овладение определенными знаниями и умениями, стойкостью убежденной человека, социально значимую направленность личности и на основе этого выделяет следующие компоненты: мотивационный аспект компетентности (готовность к проявлению компетентности); когнитивный аспект компетентности (владение знанием содержания компетентности); поведенческий аспект компетентности (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях); ценностно-смысловой аспект компетентности (от-

ношение к содержанию компетентности и объекту её приложения); эмоционально-волевой аспект компетентности (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности).

Учитывая требования, предъявляемые к деятельности старшего воспитателя, и существующие подходы к выделению компонентов компетентности, в информационной компетентности старшего воспитателя ДООУ, на наш взгляд, можно выделить следующие компоненты:

- когнитивный, включающий в себя систему знаний о передаче, хранении и переработке информации, необходимых для эффективной организации как своей деятельности, так и воспитателей;

- деятельностный, предполагающий наличие умений и опыта деятельности работы с информацией;

- аксиологический, обеспечивающий направленность на ценностное усвоение знаний и самосовершенствование в информационной области профессиональной деятельности, включающий в себя осознание необходимости работы с информацией в своей профессиональной деятельности.

Необходимость выделения когнитивного компонента информационной компетентности старшего воспитателя ДООУ обусловлена тем, что современный специалист может успешно решать стоящие перед ним профессиональные задачи, только владея и используя необходимые знания о предмете своей деятельности, о способах, средствах, приемах, методах решения этих задач.

В содержание когнитивного компонента мы включаем следующие элементы:

- знание видов (устная, письменная, электронная) и источников информации (научно-методические журналы и книги о дошкольном воспитании и образовании, библиотеки, электронные библиотеки, Интернет, локальные сети, СМИ,

конференции, форумы, семинары, круглые столы, в том числе интернет-конференции, интернет-форумы по проблеме дошкольного образования, педагогическим проблемам, новым педагогическим технологиям и т. п., открытые занятия педагогов из других детских садов, мастер-классы);

– знание способов передачи информации (сообщение, доклад, беседа по различным проблемам дошкольного воспитания и образования, педагогическим инновациям и т. п., объявления для родителей и педагогов, написание текста сообщения, доклада, электронного письма, смс-сообщения, таблицы, схемы, презентация, тематические выставки);

– знание способов получения информации (чтение научно-методической литературы, журналов по различным проблемам дошкольного образования, посещение библиотек, анализ интернет-сайтов по различной педагогической тематике, участие в конференциях, форумах, семинарах, круглых столах, интернет-конференциях, интернет-форумах по проблемам дошкольного образования и воспитания и т. п., наблюдение за работой воспитателей, анализ учебно-воспитательного процесса, диагностика детей, анкетирование педагогов и родителей);

– знание способов хранения информации (сохранение информации в компьютере и на носителях памяти, хранение информации в разнообразных форматах (текстовые форматы PDF, формат JPEG для фотографий и графических изображений, журналы, книги, журналы отчетности, методические материалы и т. д.), хранение информации в тематических ячейках (папки-органайзеры, лотки, полки и т. п.), архивная система для документов, использование картотеки для хранения информации);

– знание способов переработки информации (группировка данных по разным критериям, конспектирование с использованием особых сокращений, символических пометок,

различных способов подчеркивания, цвета, таблиц, рисунков и схем, с выписыванием цитат из текста); знание о программном обеспечении компьютера (текстовые редакторы, табличные редакторы, базы данных, презентационные программы);

– знание правил получения и передачи информации (основные правила оформления результатов профессиональной деятельности, грамотной устной и письменной речи, выступления с докладом, сообщением, отправления письма, E-mail и смс-сообщения, использования компьютера, принтера, сканера, копира, проектора, интерактивной доски и др. технических средств, составления запроса в Интернете, поиска информации в Интернете и локальных сетях, сохранения информации в компьютере и на носителях памяти, размещение информации на сайтах, легального использования информации, передачи интеллектуальной собственности, оформления прав интеллектуальной собственности, этического использования информации).

Выделение деятельностного компонента информационной компетентности старшего воспитателя ДОО обусловлена тем, что он должен не только знать, как работать с информацией, но и активно использовать ее в своей профессиональной деятельности.

В содержание деятельностного компонента мы включаем следующие элементы:

– умение использовать основные способы получения информации (получение информации посредством чтения научно-методической литературы по проблемам дошкольного образования, просмотр интернет-ресурсов с целью получения информации о новых педагогических технологиях, наблюдение за деятельностью воспитателей, диагностика профессиональной деятельности воспитателей, анализ конспектов занятий воспитателей, участие в работе конференций и семинаров, в том числе интернет-конференций, интернет-семинаров,

интернет-форумов по различным педагогическим проблемам, участие в открытых занятиях своих коллег);

– умение использовать основные способы передачи информации (выступления с докладом на конференциях, семинарах, форумах, в том числе интернет-конференциях, интернет-семинарах, интернет-форумах по различным педагогическим проблемам, консультации, беседы с воспитателями и родителями, организация опытно-экспериментальных площадок в детском саду, оформление тематических выставок, организация выставок методической литературы, размещение информации на информационных стендах о воспитании и развитии ребенка, подбор литературы и методических материалов по разделам программы детского сада, выпуск буклетов для родителей с практическими материалами и советами по воспитанию детей, электронные письма, размещение информации для родителей и педагогов на сайте);

– умение использовать основные способы переработки информации (обобщать и систематизировать методические материалы по обучению детей дошкольного возраста, составлять аннотации по использованию методического материала, вести систематический каталог журнальных и газетных изданий, в которых освещены актуальные вопросы дошкольного образования, создание картотек и каталогов периодических изданий, обобщение материалов работ лучших воспитателей, формирование банка данных о профессиональных качествах педагогов, формирование банка данных о новых исследованиях в педагогике, психологии и дидактике, обобщение передового опыта педагогов, оформление мультимедийных презентаций, подбор программных и аппаратных средств для решения профессиональных задач, применение текстовых редакторов, табличных редакторов, баз данных, презентационных программ для рационализации своей профессиональной деятельности);

– умение следовать основным правилам получения и передачи информации (правилам аннотирования и реферирования книжных и журнальных источников, получения информации посредством Интернета, локальных сетей и ее сохранения, получения информации на конференциях, форумах, семинарах, презентациях по различным педагогическим проблемам, написания статьи, заметки, тезисов в печатное издание, размещения информации на сайте детского сада, соблюдать этические и юридические нормы использования информации).

Выделяя аксиологический компонент, мы опирались на исследования Н.А. Асташовой, которая отмечает, что ценностные ориентации являются важнейшим структурным компонентом личности современного педагога и детерминирует личностные и профессиональные качества педагога, направленность его личности.

В содержание аксиологического компонента мы включаем следующие элементы:

– осознание важности знания основных способов получения информации и умение их использовать (осознает важность информации для организации своей профессиональной деятельности, деятельности воспитателей, осознает важность информации для самообразования и готов использовать информационные ресурсы в качестве источника знаний, осознает важность ориентации в информационной среде);

– осознание важности знания основных способов передачи информации и умения их использовать (осознает важность выбора и реализации эффективного способа передачи информации, осознает значимость подачи современной информации для развития дошкольного учреждения, осознает важность передачи информации для реализации общения и взаимодействия с людьми, обмена педагогическим

опытом, осознает значение использования информационных технологий в профессиональной деятельности);

– осознание важности знания основных правил получения и передачи информации и умение следовать им (осознает важность: соблюдения правил этического использования информации, правил аннотирования и реферирования книжных и журнальных источников, получения информации посредством Интернета, локальных сетей и ее сохранения, получения информации на конференциях, форумах, семинарах, презентациях по различным педагогическим проблемам, написания статьи, заметки, тезисов в печатное издание, размещения информации на сайте).

Предложенная структурная модель информационной компетентности старшего воспитателя ДООУ может служить основой для моделирования процесса формирования его информационной компетентности, что является следующим шагом в нашем исследовании.

### *Библиографический список*

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 3. С. 3–10.
3. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. / под ред. Слостенина В.А. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
4. Эвэрт Н.А. Профессиональная компетентность: диагностика профессиональной компетентности работников образовательных учреждений: педагог, педагог-организатор, педагог дополнительного образования, педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатель, методист: учебно-методическое пособие. Красноярск. 2005. 252 с.

## ФЕНОМЕН «КОМПЕТЕНТНЫЙ ПЕДАГОГ» В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.Д. Файзуллаева*

*Компетентность, профессиональная компетентность, компетентный педагог, житейский педагог, компоненты профессиональной компетентности.*

Рассматривается структура профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Дается сравнительный анализ компонентов профессиональной компетентности у «компетентного» и «житейского» педагогов. Выделены основные характеристики «компетентного» педагога.

## PHENOMENON OF “COMPETENT TEACHER” IN PRACTICE OF MODERN PRESCHOOL EDUCATION

*E.D. Fayzullaeva*

*Competence, professional competence, competent teacher, earthy teacher, components of professional competence.*

The article discusses the structure of professional competence of teachers of preschool education. A comparative analysis of manifestation of professional competence»s components in a “competent “ and “earthy” teachers is done. The basic characteristics of a “competent” teacher are revealed.

Понятие «компетентность» прочно входит в образование. Результаты обучения как студентов в вузах, так и детей в дошкольных образовательных учреждениях описываются ожидаемыми к окончанию обучения компетентностями. Отметим, что при наличии многих подходов к определению компетентности общепризнанного определения данного термина в отечественной научной литературе ещё нет. Но можно выделить набор характеристик, которые включены в данное понятие: наличие знаний для успешной деятельности,



понимание значения этих знаний для практики, набор операционных умений для реализации конкретной деятельности; умение применять знания и умения в условиях изменяющейся среды. Задача данной статьи – обсудить феномен «компетентный педагог» с целью построения понимания у работников сферы дошкольного образования характеристик уровней профессионализма.

Структуру профессиональной компетентности педагога дошкольного образования можно представить в виде следующей совокупности компонентов:

1) мотивационно-ценностное (эмоционально-оценочное) отношение к педагогической действительности (психологическая готовность педагога к труду на основе актуализации его индивидуального опыта);

2) теоретическая готовность педагога – совокупность знаний о фактах, принципах, закономерностях, целях, содержании, технологиях и результатах образования человека (подготовленность педагога к освоению практических способов деятельности на основе знаний в области дошкольного образования);

3) технологическая готовность педагога – совокупность умений, репрезентирующих опыт реализации известных способов и творческого осуществления педагогической деятельности (готовность педагога к реализации профессиональных функций);

4) результативная готовность – способность определять продуктивность и результативность профессиональной деятельности и развития в целом (наличие целостного образа профессиональной компетентности).

Профессиональный уровень педагогов определяется степенью проявления в практике этих качеств. На этом основании можно говорить о том, насколько компетентен педагог.

Для описания феномена «компетентный педагог» воспользуемся сравнением с «житейским педагогом», поскольку

довольно широко распространено бытовое мнение о том, что работа с дошкольниками состоит из ряда примитивных видов деятельности («посадить на горшок», «присмотреть за играющими детьми», «покормить», «спать уложить», «книжку почитать» и пр.) и выполнение данного функционала не требует больших усилий.

Рассмотрим проявленность компонентов, входящих в структуру профессиональной компетентности педагога дошкольного образования, у «компетентного» и «житейского» педагогов.

1. Мотивационно-ценностное отношение к педагогической действительности. «Компетентный педагог» проявляет заинтересованность и стремление к профессиональной деятельности. У него всегда много идей, труд для него радостен. Каждый сложный момент в собственной практике воспринимается как задача, которую необходимо решить. Исследовательский азарт, стремление познавать ведут его к новым профессиональным успехам. Педагогическая деятельность представляет для него ценность так же, как и люди, с которыми он работает. В процессе своей деятельности он направлен на взаимодействие, а не на воздействие.

«Житейский педагог» ориентирован на функционал. Он часто критикует и жалуется. Практика не доставляет ему радости, поскольку она для него наполнена шумом, напряженностью, связанной с выполнением обязанностей. Люди выступают объектами воздействия. В процессе реализации практической деятельности у него есть возможность самоутверждаться и проявлять власть.

2. Теоретическая готовность педагога. «Компетентный педагог», в отличие от «житейского педагога», – это человек, который хочет быть уверенным и успешным в своей профессии. Для этого опираться только на собственный опыт и быть знакомым с опытом коллег недостаточно. Для того чтобы управлять воспитательно-образовательным про-

цессом, необходимо знать многое: закономерности развития ребёнка на каждом возрастном этапе, особенности формирования детских коллективов, типологию семейных сред и т. п. Все эти знания всё время расширяются и дополняются. Знания и представления меняются с течением времени. Меняются поколения учёных и педагогов, политические и экономические условия жизни людей. В связи с изменением жизненных сред меняются и дети. Поэтому быть компетентным педагогом – это необходимое условие эффективности образовательной практики, которую реализует человек.

«Житейский педагог» убеждён, что достаточно получить определённый набор знаний для того, чтобы пользоваться ими в дальнейшем. Дети должны подходить под определённый «формат» (например, если ребёнок не спит во время сонного часа, то это неправильно воспитанный ребёнок, его надо исправлять, т. е. заставлять делать так, «как надо», и т. п.).

3. Технологическая готовность «компетентного педагога» связана с поиском эффективных способов реализации воспитательно-образовательного процесса, проявлением творческой способности. Он знает многие техники, технологии, влияющие на эффективность воспитательно-образовательного процесса, умеет адекватно их применять, видоизменять при необходимости, разрабатывать новые практические подходы к решению нестандартных ситуаций.

«Житейский педагог» не проявляет такого стремления, в основном руководствуясь тем, что хорошо уже известно, тем, что не требует излишних затрат на обдумывание. Очень часто «житейский педагог» требует готовых методичек с описанием сценариев занятий, собраний для родителей и т. п.

4. Способность определять продуктивность и результативность профессиональной деятельности и развития в целом, как своих подопечных, так и собственной практики, и себя в профессии, связана у «компетентного педагога» в первую очередь с развитой рефлексивностью, умением ана-

лизировать и оценивать. Эти качества базируются на качественном профессиональном мышлении. «Компетентный педагог» использует «галилеевский» стиль мышления, главное отличие которого от «аристотелевского» стиля состоит в том, что свойства не приписываются самому предмету, человеку, а рассматриваются в совокупности обстоятельств, имеющих условия, в то время как «житейский педагог» уверен в том, что качества принадлежат самому человеку («мама у Пети вредная», «Сашка у нас хулиган», «Маша у нас капризуля» и т. п.).

Что отличает «компетентного педагога»? Основное его отличие заключается в профессиональном мышлении и позиции.

«Компетентный» педагог занимает управленческую позицию. Это значит, что он «работает» с ситуациями, не позволяя им «подавлять» его, управлять им. Он не плывет по течению, он сам задает направление и следует ему. Он планирует ситуации, исходя из понимания того, с кем и с чем он имеет дело. Он работает с образовательным потенциалом среды и участников воспитательно-образовательного процесса. Каждую проблемную ситуацию он переводит в образовательную задачу. Он знает, к какому образовательному результату он направляется и какими способами его следует достигать.

Также «компетентный педагог» занимает исследовательскую позицию. Он изучает «внутреннее содержимое» процессов, с которыми он имеет дело. Он улавливает признаки, своеобразные «сигналы» того, что сообщает ему о качестве происходящего. И, ориентируясь на эти признаки, он уверенно управляет процессом. Он «ловит» знаки успешного или неуспешного продвижения к задуманному. Он не боится менять что-то в своей практике. Он всегда открыт к новой информации и готов к профессиональным прогам. Процесс достижения результата не менее важен самого результата. Он

всегда готов со всей ответственностью ответить на вопрос «Что стоит за этим результатом, достижением?»

Как «выращивать» компетентного педагога? На наш взгляд, основное внимание следует уделить вопросу «появления человека в образовательной практике», что предполагает создание таких условий, в которых человек мог бы открыть собственные смыслы реализации педагогической деятельности. Это связано с созданием благоприятной среды для нормотворчества, смыслопорождения людей, работающих в данной практике; формированием культуры сотрудничества, где каждый человек является ресурсом для развития другого; созданием мест для проявления инициатив; поддержкой инициативного поведения; созданием атмосферы сотрудничества, взаимопомощи.

Это предполагает: работу с внутренней мотивацией педагогов; ориентирование людей на получение высокого качества дошкольного образования, основанного на субъект-субъектных отношениях; работу, направленную на развитие рефлексивности, наблюдательности, коммуникативных умений.

В дальнейшем это влияет на развитие таких профессиональных и личностных умений педагогов, как: умение наблюдать, собирать факты; умение делать аналитику материалов; умение описывать собственную практику; умение определять проблемы собственной практики и переводить их в образовательные задачи; умение искать ресурсы для решения поставленных задач; умение делать адекватные выборы информации, партнёров, средств для улучшения качества образовательной практики; умение оформлять свой опыт в тексты; умение презентовать свой опыт; умение составлять диагностические карты, карты наблюдений; умение решать с детьми проблемные ситуации (решение «задач на смысл»); умение «дотраивать» свою практику (придумывать средства для реализации конкретных задач, т. е. создавать игровые по-

собия, подбирать приёмы взаимодействия с детьми и взрослыми и т. п.); умение вести беседу с детьми и взрослыми; умение аргументировать своё мнение; умение работать в команде.

Какие образовательные эффекты для практики следуют за этим?

– Освоение педагогами новых компетентностей: проектной, исследовательской, управленческой.

– Изменение профессиональной позиции, её активизация, повышение ответственного отношения к будущему воспитанника.

– Появление командного стиля работы.

Выясняя различия между «компетентным» и «житейским» подходом к профессиональной практике, мы определили, что качественные изменения в практике связаны с проявлением (и появлением) человека в данной практике, а именно, с его способом и культурой мышления, его направленностью на созидание себя самого и собственной практики, с «выращиванием» определённых качеств, влияющих на качество самой среды; проявлением чувства ответственности за те действия и способы влияния на среду, частью которой он является.

### *Библиографический список*

1. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 4.
2. Карасевич А.О. Аристотелевский и галилеевский способы мышления в психологии // Молодой ученый. 2011. №10. Т. 2. С. 136–138.
3. Майер А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования // Управление дошкольным образованием. № 1. 2007. С. 8–14.
4. Переход к открытому образовательному пространству: в 2 ч. Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой; Томск. межрегион. ин-т обществ. наук. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2005. Ч.1. 484 с.

## РАЗДЕЛ 8.

# СОТРУДНИЧЕСТВО ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

---

## РУССКИЙ ЖЕСТОВЫЙ ЯЗЫК КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ РАЗВИТИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

*Д.А. Гасенко*

*Глухие дети, детско-родительские отношения, коммуникация, русский жестовый язык.*

Представлены данные экспериментальной работы по использованию русского жестового языка как основного пути в коррекционно-развивающей работе по гармонизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих глухих детей старшего дошкольного возраста.

## RUSSIAN BODY LANGUAGE AS ONE OF THE WAYS OF DEVELOPMENT OF CHILD-PARENT RELATIONSHIP IN FAMILIES RAISING A DEAF CHILD

*D.A. Gasenko*

*Deaf children, child-parent relationship, communication, Russian body language.*

The paper presents the results of the experimental work on the use of Russian body language as the primary way in correctional and developmental work on harmonization of child-parent relationship in families raising deaf preschool children.

Потребность в любви, взаимопонимании, в принадлежности, то есть нужности другому – одна из фундаментальных человеческих потребностей. Ее удовлетворение – необходимое условие нормального развития человека. В идеале, именно внутри семьи мы можем реализовать данную потребность, особенно во взаимосвязи детей и родителей.

Первенство в исследовании детско-родительских отношений принадлежит теоретикам классического психоанализа, в рамках которого отношения между родителем и ребенком рассматривались в качестве главного фактора детского развития. В той или иной степени данная проблема затрагивалась в работах З. Фрейда, А. Фрейд, Э. Эриксона, Э. Фромма, Д. Боулби, К. Роджерса.

Детская психология выделяет конструктивные и нарушенные детско-родительские отношения. Конструктивные понимаются как система воспитания, которая позволяет вырастить гармоничного ребенка. Нарушенные отношения предполагают неконструктивный подход к воспитанию ребенка.

По Н.В. Искодольскому, существуют три типа неправильного родительского отношения к ребенку, которые могут породить или усиливать детско-родительский конфликт.

Первый тип – доминантное отношение, характерен строгий контроль, чрезмерность наказаний, обилие критики. Ответ детей – негодование, борьба с родителями, отвержение их авторитета.

Второй тип – отвергающее отношение, которое проявляется либо в равнодушии к своему ребенку, либо в строгом, негибком поведении. Результат – разрушение гармоничных детско-родительских отношений, отсутствие семейной сплоченности.

Третий тип – симбиотический, характерна излишняя опека, чрезмерный контроль. Ребенок как бы лишается соб-



ственной индивидуальности, становится средством удовлетворения потребностей родителей, существует лишь как часть неразрывного целого, в которой он не играет самостоятельной роли. Чаще такие отношения возникают в паре «мать – ребенок».

Особое положение занимают семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, так как для них характерен высокий уровень проявления «проблемности». В качестве психотравмирующего фактора, определяющего личностные переживания родителей детей с отклонениями, выступает комплекс психических, сенсорных, речевых, двигательных и эмоционально-личностных расстройств, характеризующих ту или иную аномалию детского развития. Выраженность нарушений, их стойкость, длительность и необратимость влияют на глубину переживаний родителей детей с особенностями. Следует отметить, что психическая травматизация родителей, вызванная нарушениями в развитии ребенка, оказывается более глубокой в том случае, если они сами психически здоровы и не имеют психофизических отклонений.

Семьи, воспитывающие глухих детей, отличаются своеобразием. Главной чертой является нарушение уровня эмоциональных взаимоотношений членов семей из-за особенностей коммуникации, а это один из внешних факторов психологического развития человека. Соответственно, социализация глухого ребенка проходит в особых условиях, требующих индивидуального подхода.

Глухие люди имеют полное снижение способности обнаруживать и понимать звуки. Нас интересовали семьи, воспитывающие детей, родившихся с нарушенным слухом, потерявшие слух до начала речевого развития или на ранних его этапах. К этой группе относят детей с такой степенью потери слуха, которая лишает их возможности естественного восприятия речи и самостоятельного овладения ею. Они овладе-

вают зрительным (чтение с губ) и слухозрительным (при помощи звукоусиливающей аппаратуры) восприятием словесной речи только в условиях специального обучения.

Слышащие родители, воспитывающие глухого ребенка, сталкиваются со многими трудностями. В первую очередь это связано с тем, что их язык (словесный) не является для ребенка естественным. В течение первых шести месяцев зрительная система глухого младенца восполняет отсутствие слуха, но потом коммуникация между ним и родителями начинает нарушаться. В момент установления диагноза, который часто ставят после продолжительного промежутка времени с момента потери слуха, родители в ряде случаев выбирают устный способ общения с малышом, и тогда естественное общение между ними пропадает, что отрицательно сказывается на эмоциональном, социальном и когнитивном развитии глухого ребенка.

В семьях слышащих, воспитывающих глухих детей, часто наблюдаются нарушения детско – родительских отношений по второму и третьему типу Искодольского. При анализе поведения некоторых матерей в отношениях с глухим ребенком было обнаружено отсутствие гибкости, творчества, преобладали требования и претензии. Другие родители, напротив, окружали детей чрезмерной заботой, стремясь мгновенно ответить на сигналы, идущие от него, не давая проявлять инициативу в общении. При этом родители с нарушением слуха, воспитывающие глухого ребенка, имеют более адекватные представления о потребностях и возможностях малыша.

Очевидно, что описанные особенности взаимодействия глухого ребенка со слышащими родителями оказывают несомненное влияние не только на личностное, но и на познавательное развитие. Отсутствие эффективного канала коммуникации значительно затрудняет полноценный обмен инфор-

мацией между родителем и ребенком, вследствие чего общение сводится к более примитивным формам, в дальнейшем приводит к бедности эмоциональных проявлений, недостаткам поведения глухого. Следовательно, есть необходимость постараться установить контакт с ребенком.

Активность глухих людей связана с их языком – русским жестовым языком. Русский жестовый язык – многоуровневая лингвистическая система, в которой жест – основная семантическая единица, имеющая сложную структуру. В отечественной сурдопедагогике специфика жестового языка наиболее полно раскрыта в исследованиях Г. Л. Зайцевой, также этим вопросом занимались Р. М. Боскис, С. А. Зыков, Л. П. Носкова, Т. В. Розанова, И. В. Цукерман, И. Ф. Гейльман.

Российский ученый В. Петшак экспериментально доказал, что воспитание детей с недостатками слуха на жестовой основе в семье обеспечивает богатство эмоционального опыта школьников, близкое к формируемому в норме.

Русский жестовый язык для неслышащих имеет важное значение, именно с его помощью можно выразить впечатления от окружающего мира, первые просьбы, сообщения. На жестовом языке, согласно положениям Т.К. Цветковой, формируется языковое сознание неслышащего ребенка. Русский жестовый язык – серьезный помощник в овладении словесным языком. В исследовании И.К. Русакович тщательно прослежены и аргументированно представлены данные о продуктивности отражения окружающего мира в последовательности жест – устно / дактильное – письменное слово.

Нами было проведено исследование детско-родительских отношений среди семи глухих детей, посещающих старшую группу МКДОУ д/с № 311 г. Новосибирска. В группе трое девочек, четверо мальчиков. Все из полных семей. Двое детей, мальчик (кондуктивная глухота) и девочка (перцептивная глухота), из семей, где оба родителя глухие, остальные

пятеро (девочки – смешанная глухота, мальчики – кондуктивная глухота, у одного смешанная) из семей, где родители слышащие. Все используют как средство общения между собой русский жестовый язык, в общении с воспитателями, специалистами – дактилологию с проговариванием слов, калькирующий жестовый язык, с родителями – дактилологию, чтение по губам, устную речь (если ребенок владеет), русский жестовый язык (если родители понимают).

На констатирующем и контрольном этапах исследования использовались: методика диагностики родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), опросник АСВ Э.Г. Эйдемиллера – В. В. Юстицкого, методика «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад), рисуночные тесты «ДОМ-ДЕРЕВО-ЧЕЛОВЕК» (Дж. Бук).

Теоретической основой исследования являются работы Р. М. Боскис, Г. Л. Зайцевой, И. В. Цукерман, В. Петшак, Т. Г. Богдановой, Н. В. Мазуровой, Е. И. Исениной, Б. Д. Корсунской.

В результате проведения констатирующего исследования мы выявили, что в семьях, в которых родителям известен русский жестовый язык, наблюдается взаимопонимание. Дети, ранжируя качество отношения к себе разных людей, ставят родителей на первое место в иерархии межличностных контактов, им не приходится заменять общение с близкими на общение с другими субъектами. Это помогает выстраивать конструктивные детско-родительские отношения. Обратная ситуация наблюдается при отсутствии использования русского жестового языка как средства коммуникации. Для детей характерны повышенная тревожность, ощущение непонимания, отчуждения, часть из ребят испытывают теплые чувства к воспитателю, детям из группы, а не к родителям.

На основе полученных сведений нами был разработан перспективно-тематический план, цель которого: ис-

пользование русского жестового языка как основного пути в коррекционно-развивающей работе по гармонизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих глухих детей старшего дошкольного возраста.

С целью выяснения заинтересованности родителей в процессе гармонизации отношений с детьми нами были проведены количественные исследования с использованием опросного метода по методике диагностики родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) и опросника АСВ Эйдмиллера – Юстицкого. Критерии в таблице взяты из опросника АСВ, корреляционно соотнесены с остальными методиками.

*Таблица*

**Динамика развития детско-родительских отношений  
в семьях, воспитывающих глухих дошкольников**

№ семьи	Критерии			
	эмоциональное отвержение		повышенная моральная ответственность	
	А	Б	А	Б
1	+	±	+	+
2	-	-	±	±
3	+	±	+	±
4	-	-	-	-
5	-	-	±	±
6	+	+	±	±
7	+	+	±	±

Примечание. + – чрезмерная выраженность соответствующей черты воспитания; – недостаточная выраженность; ± – недостаточность или невыраженность; А – результаты констатирующего исследования; Б – результаты после коррекционно-развивающей работы, выявленные во время контрольного этапа исследования.

В результате исследования мы пришли к выводам, что благодаря русскому жестовому языку взрослым слышащим родителям стало легче вызывать глухих дошкольников на контакт, в двух семьях снижается эмоциональное отвержение, в одной семье начался процесс осознания потребностей ребенка.

Русский жестовый язык, несмотря на достижения современной науки (развитие слухового восприятия и речи с помощью качественной цифровой звукоусиливающей аппаратуры, кохлеарной имплантации, FM-систем), является одним из основных путей развития детско-родительских отношений в семьях глухих детей, воспитывающихся глухими родителями, так как обуславливает специфику развития, оказывает большое влияние на формирование личности ребенка, имеющего нарушение слуха.

#### *Библиографический список*

1. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология. М., 2000. 192 с.
2. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. М., 1977. С. 5–51.
3. Искодольский Н.В. Исследование привязанности ребенка к матери // Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 146–152.
4. Носкова Л.П. Использование разных форм речи в обучении языку глухих дошкольников // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста. М., 1982. С. 42–56.
5. Петшак В. Эмоциональное развитие глухих детей: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / АПН СССР, НИИ дефектологии. М., 1991.
6. Ткачева В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование / под научной редакцией И.Ю. Левченко. М.: Издательство «Книголюб», 2008. 144 с.
7. Цукерман И.В. Скорость восприятия различных форм речевой информации в норме и при нарушении слуха и зрения // Дефектология. 1969. № 3.

## ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ И КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО САДА

*С.В. Долидович, Е.А. Ступина, Т.А. Винникова*

*Молодые родители, нетрадиционные формы работы с родителями, психолого-педагогическая работа с семьей.*

Представлен опыт информационной и консультационной поддержки родителей детей дошкольного возраста, рассматриваются традиционные и нетрадиционные формы работы детского сада с молодыми родителями.

## FEATURES OF INFORMATIONAL AND CONSULTING SUPPORT FOR PARENTS IN TODAY'S KINDERGARTEN

*S.V. Dolidovich, E.A. Stupina, T.A. Vinnikova*

*Young parents, non-traditional ways of working with parents, psychological and pedagogical work with family.*

The article presents the experience of informational and consulting support for parents of children of preschool age and considers traditional and non-traditional forms of kindergarten's work with young parents.

Семья и дошкольное учреждение – это наиболее важные институты социализации дошкольников. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» и Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении одной из основных задач, стоящей перед детским садом, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка», т. к. именно в семье закладываются эмоционально-нравственный опыт, исходные жизненные позиции, определяются уровень и содержание эмоционального и социального развития ребенка. Здесь он учится любить, понимать, ра-

доваться, сочувствовать, ценить. К сожалению, сегодня отмечается снижение воспитательного потенциала семьи, современным родителям зачастую не хватает времени на полноценное общение с ребенком.

Работа педагога с семьей является сложной задачей, как в организационном, так и в психолого-педагогическом плане. Многие молодые родители недооценивают значение нравственного, трудового и патриотического воспитания детей, зачастую подменяют моральные ценности материальными. Именно поэтому современных родителей необходимо вовлечь в жизнь детского сада, находя различные пути взаимодействия с семьями воспитанников и выстраивая его на принципах открытости, взаимопонимания, партнерства и равенства психологических позиций. Должны, конечно, учитываться и актуальные потребности родителей, структура семьи, ее традиции и опыт. Главным компонентом в системе «семья – дошкольное учреждение» является: личное взаимодействие педагога и родителей по поводу трудностей, успехов, неудач, сомнений, размышлений в процессе воспитания конкретного ребенка в данной семье. Поэтому ведущей целью взаимодействия детского сада с семьей будет создание необходимых условий для развития ответственных и взаимозависимых отношений с семьями воспитанников, обеспечивающих целостное развитие личности дошкольника, повышение компетентности родителей в области воспитания.

В разных возрастных группах детского сада задачи воспитателя в процессе взаимодействия с семьей различны. Если в младшем дошкольном возрасте это взаимодействие направлено на возможность заинтересовать родителей в совместном с дошкольным учреждением воспитании ребенка и показать их особую родительскую роль в развитии малыша, то в среднем дошкольном возрасте воспитатель обращает внимание родителей на изменения в развитии дошкольни-



ков, на то, как их учитывать в своей воспитательной тактике. Старший дошкольный возраст характерен тем, что воспитатель уже может корректировать детско-родительские отношения и помогать родителям и детям найти общие интересы, которые в дальнейшем могут стать основой семейного общения. В подготовительной к школе группе главным направлением сотрудничества воспитателя с семьей является создание детско-родительского сообщества, в котором родители могли бы обсуждать свои педагогические проблемы, совместно намечать перспективы развития детей. Воспитатель активно вовлекает родителей в совместные с детьми виды деятельности и помогает устанавливать партнерские взаимоотношения.

В нашем детском саду накоплен разнообразный опыт взаимодействия педагогов с семьями воспитанников. В своей работе мы применяем уже ставшие традиционными формы работы с родителями: собрания, групповые консультации, выставки детского творчества для родителей, педагогические информационные стенды («Уголки для родителей»); папки-передвижки с материалами по различным актуальным вопросам, анкетирование родителей, дни открытых дверей, утренники, привлечение родителей к оформлению групп, благоустройству территории ДОУ.

Помимо традиционных форм, мы стараемся активно внедрять и нетрадиционные формы организации взаимодействия с семьей: выпуск журнала детского сада с информацией и фотографиями о жизни и деятельности дошкольников, создание семейных проектов («Генеологическое древо», «Огонь-друг, огонь-враг», «Наша династия», «Ах, лето!» и т. д.) и их презентация в группе родителями вместе с ребенком, участие родителей в творческих конкурсах (конкурс стихов о железной дороге, конкурс семейных кроссвордов «Всё о железной дороге», конкурс поделок из природного материала и т. д.), участие в разработке и реализации проектов группы («Наш летний

участок», «Снежные поделки», «Освоение космоса» и т. д.), педагогические гостиные для родителей («Отец в жизни ребенка», «Поощрение и наказание»), где специалисты детского сада разбирают и проигрывают проблемные ситуации по волнующей теме, почтовый ящик доверия, куда родители могут опустить записку с вопросом или пожеланием коллективу, семейные праздники, викторины, КВНы («Наша железнодорожная семья», «Кулинарное сражение», «Спорт в нашей семье»), где родители являются не зрителями, а участниками мероприятия, выставки семейных коллекций, реликвий («Войны глухое эхо», «Увлечения наших мам», «Так мой папа служил в армии»), совместные походы, экскурсии в театры и музеи города.

Такие формы работы направлены на установление неформальных контактов с родителями воспитанников, создают благоприятную эмоциональную атмосферу, настраивают их на позитивное взаимодействие. Важно, чтобы в содержании мероприятий развлекательная сторона сочеталась с педагогической работой.

В связи с тем что молодые родители вынуждены выстраивать свою жизнь в соответствии с требованиями современного общества (ускоренный ритм жизни, нервное напряжение городской среды, загруженность информацией, стремление увеличить свой доход), они всё меньше времени уделяют эмоциональному, теплomu, дружескому общению со своим ребенком, подменяя его формальными нотациями и требованиями. Учитывая эти особенности, мы не забываем и о возрастающем значении современных информационно-коммуникационных средств. Нашим коллективом был разработан, создан и постоянно обновляется сайт детского сада, на страницах которого родители в свободное время, в спокойной обстановке могут узнать об интересных событиях из жизни группы, детского сада, о новостях, планирующихся мероприятиях и успехах воспитанников, познакомиться

с рекомендациями специалистов, задать волнующие вопросы. Такая форма взаимодействия позволяет повысить интерес родителей к воспитательно-образовательному процессу, эффективно использовать информационные ресурсы, обогащать воспитательные умения родителей, привлекать родителей к непосредственному участию в мероприятиях. Информация, размещенная на сайте детского сада, может заинтересовать не только родителей наших воспитанников, но и тех родителей, которые в настоящее время находятся в поиске лучшего детского сада для своего ребенка.

В настоящее время наш коллектив ищет новые, нетрадиционные формы сотрудничества дошкольного учреждения с родителями, что сделает более эффективным процесс взаимодействия семьи и дошкольного учреждения. Например, в этом году будет апробирована нетрадиционная экскурсия-квест для родителей по дошкольному учреждению, в ходе которой мамы и папы могут в сжатое время «прожить день своего ребенка» в детском саду.

Наша задача – не учить родителей воспитывать собственных детей, а создавать условия для возникновения партнерских отношений в вопросах воспитания между родителями и педагогами.

#### ***Библиографический список***

1. Агавелян М.Г., Данилова Е.Ю., Чечулина О.Г. Взаимодействие педагогов ДОО с родителями. М.: ТЦ Сфера, 2009. 128 с.
2. Давыдова О.И., Богославец Л.Г., Майер А.А. Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход. М.: ТЦ Сфера, 2005. 144 с. (Приложение к журналу «Управление ДОО»).
3. Доронова Т.Н. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2001. 240 с.
4. Осипова Л.Е. Работа детского сада с семьёй. М.: Изд-во «Скрипторий 2003», 2008. 72 с.

## **АКТИВИЗАЦИЯ ПЕДАГОГОВ ДОО К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ**

*О.В. Зензерова*

*Дошкольное образование, взаимодействие семьи и дошкольного учреждения, нетрадиционные формы работы с родителями, профессиональные компетенции педагогов.*

Проведен анализ литературы по проблеме организации конструктивного взаимодействия педагогов и родителей, представлен опыт работы учреждения по повышению эффективности работы с родителями детей дошкольного возраста.

## **ACTIVATION OF PRESCHOOL TEACHERS TO USE ALTERNATIVE FORMS OF WORKING WITH PARENTS**

*O.V. Zenzerova*

*Preschool education, interaction between family and preschool institutions, non-traditional ways of working with parents, professional competence of teachers.*

The article analyzes the literature on the problem of organization of constructive interaction of teachers and parents, presents the experience of work of the institution to improve the efficiency of working with parents of preschool children.

Изменения, происходящие сегодня в сфере дошкольного образования, направлены, прежде всего, на улучшение его качества (приказ №2151 от 20 июля 2011 г. «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования»). Они, в свою очередь, во многом зависят от согласованности действий семьи и ДОО. Реализация основной общеобразовательной программы подразумевает тесное взаимодействие педа-

гогов ДОУ с родителями: родители должны участвовать в реализации программы дошкольного образовательного учреждения, в создании условий для полноценного и своевременного развития ребенка в дошкольном возрасте, чтобы не упустить важнейший период в развитии его личности. Родители должны быть активными участниками образовательного процесса, участниками всех проектов, независимо от того, какая деятельность в них доминирует, а не просто сторонними наблюдателями.

Как отмечают исследователи Давыдова О.И., Богославец Л.Г., положительный результат может быть достигнут только при рассмотрении семьи и детского сада в рамках тесного сотрудничества между педагогами ДОУ и родителями на всем протяжении дошкольного детства ребенка. Работа с родителями должна иметь дифференцированный подход, учитывать социальный статус и микроклимат семьи, а также родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью ДОУ.

По мнению Дороновой Т.Н., в основе новых требований взаимодействия семьи и дошкольного учреждения лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все остальные социальные институты призваны поддержать и дополнить их воспитательную деятельность. Признание приоритета семейного воспитания, отношения семьи и дошкольного учреждения определяются понятиями «сотрудничество» и «взаимодействие».

Главный момент в контексте «Семья–ДОУ» – личностное взаимодействие педагога и родителей в процессе воспитания ребенка.

Существенную роль в организации конструктивного взаимодействия педагогов и родителей играет выбор форм и методов работы. Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме,

мы отметили разнообразие представленных форм и методов работы с родителями, в которой используются как традиционные (родительские собрания, консультации, беседы, различные папки-передвижки, праздники, дни здоровья, субботники, тематические выставки), так и альтернативные формы и приемы. Например, очень интересный опыт работы с родителями представлен Т.В. Кротовой, описывающей организацию работы родительских клубов, опыт создания библиотек раскрыт Цветковой О.В., в работе Титовой С.Д. можно найти опыт проведения родительских гостиных, организации конференций для родителей, использования мультимедийных презентаций в образовательном процессе.

На наш взгляд, проблема кроется не в недостатке разработанных форм и методов работы с родителями, а в нежелании педагогов использовать наряду с традиционными, новые, более эффективные.

Почему? Одной из основных причин мы считаем средний возраст педагогов дошкольных учреждений. Более 50 % из них – в возрасте 50 – 55 лет, и в силу психологических особенностей очень консервативны, со сложившимися стереотипами поведения в профессиональной деятельности. Если учитывать, что эти стереотипы неэффективны в современном образовательном процессе и не вписываются в новые стандарты, все равно их очень сложно преодолеть, пересмотреть систему ценностей и жизненных приоритетов.

Педагоги признают, что новые стандарты предъявляют высокие требования к профессиональной компетенции. Оказались востребованными свойственные далеко не каждому педагогу функции: аналитические, прогностические, экспертные, организационные.

Чтобы помочь педагогам адаптироваться в современ-

ном образовательном пространстве, а главное, повысить эффективность работы ДОУ и родителей, в нашем учреждении организована следующая работа.

Совместно с педагогом-психологом разработана и реализуется программа «Школа психологического здоровья для педагогов и родителей», еженедельно проводятся занятия, основной целью которых являются повышение личностного роста и раскрытие творческого потенциала педагогов. Также ведется систематическая работа по профилактике профессиональных деформаций.

Наш коллектив присоединился к международному движению «Родительская забота» и с 2011 года является его активным участником. Педагогический коллектив оказывает помощь в организации конференций, проведении акций для родителей, конкурсов, мастер-классов.

Для педагогического роста организуются конференции, мастер-классы, семинары на базе нашего детского сада с привлечением специалистов кафедры психологии и педагогики дошкольного воспитания ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования».

Старшим воспитателем организована студия для педагогов под названием «Секреты педагогического мастерства», где воспитатели создают новую, современную модель педагога, соответствующую ФГТ. Работа студии стимулирует проявление творческой активности в работе с родителями, преодолении замкнутости, ознакомление и применение новых форм и методов в работе с родителями.

Создана электронная картотека мультимедийных презентаций для обогащения педагогического процесса и проведения родительских собраний. Презентации систематизированы по образовательным областям, темам недели (от 5 до 15 презентаций).

Одним из интересных и необычных для ДОУ, но очень эффективных методов формирования активной педагогической позиции, на наш взгляд, является издание собственного журнала для детей и родителей, макет которого разрабатывает профессиональный дизайнер, затем он печатается в типографии.

Журнал называется «Спортивная семейка». Основные цели его издания – пропаганда здорового образа жизни среди родителей и подрастающего поколения, формирование активной жизненной позиции, знакомство с традициями иркутского спорта и с иркутскими спортсменами.

В рамках проекта по здоровьесбережению на базе ДОУ организованы спортивные волейбольные и баскетбольные площадки, на которых играют дети не только из детского сада, но и из ближайшего социума, с родителями которых наши педагоги тоже должны найти эффективные формы взаимодействия.

Все педагоги прошли курсы повышения квалификации по использованию ИКТ. В ДОУ имеется вся необходимая аппаратура для внедрения ИКТ в образовательный процесс.

Администрация детского сада создает условия для активного участия педагогов во всероссийских конкурсах. Так, МБДОУ имеет две серебряные медали за участие во Всероссийском заочном конкурсе в номинации «Призвание – воспитатель», «Мир молодости», одну золотую медаль в номинации «Расточек: мир спасут дети», пять дипломов лауреата в номинации «Я – педагог».

Для морального стимулирования в ДОУ разработано и утверждено Положение о грамоте, которое дает право администрации ДОУ отмечать лучших специалистов дошкольного воспитания с занесением записи в трудовую книжку и личное дело педагога.



В качестве материального стимула разработана индивидуальная карта для определения размера стимулирующих выплат, где представлена графа «Активность и результативность в работе с родителями, всеми заинтересованными структурами».

Таким образом, вышеперечисленные методы активизации педагогов являются эффективными, что подтверждается улучшением качества взаимодействия педагогов и родителей в нашем МБДОУ, повышением родительской активности, проявлениями заинтересованности в деле воспитания детей-дошкольников.

#### *Библиографический список*

1. Давыдова О.И. Работа с родителями в ДОУ: учебное пособие. М., 2005.
2. Доронина Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. М., 2002.
3. Свирская Л. Работа с семьей: необязательные инструкции: методическое пособие. М., 2007.
4. Титова С.Д. Семейные гостиные // Детский сад. Управление. 2007. №2.

### **ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МАТЕРИ НА САМООЦЕНКУ ЧАСТО БОЛЕЮЩЕГО РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*О.Н. Радужная*

*Самосознание, самооценка, часто болеющий ребенок, личностная тревожность, симбиотические отношения.*

Раскрывается роль семьи в становлении самооценки ребенка. Рассматриваются особенности социальной ситуации развития часто болеющих детей дошкольного возраста и их взаимоотношений с родителями (матерями). Описываются результаты эмпирического изучения влияния личностной тревожности матери на самооценку часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста.

# INFLUENCE OF MOTHER'S PERSONALITY ANXIETY ON SELF-ESTEEM OF SICKLY CHILD OF SENIOR SCHOOL AGE

*O.N. Raduzhnaya*

*Self-awareness, self-esteem, sickly child, personality anxiety, symbiotic relationship.*

The article explores the role of family in the development of self-esteem of a child. The features of the social situation of development of sickly children of preschool age and their relationship with their parents (mothers) are discussed. The article describes the diagnostic tools for the studying of the level of a mother's personality anxiety and the characteristics of self-esteem of a sickly child of senior preschool age.

Процесс становления человека как общественного целенаправленно и сознательно действующего субъекта характеризуется сочетанием стремления к включению в социально значимую для него общность и к обособлению, выделению из общности в качестве самоценного индивида.

Исследование этой проблемы тесно связано с изучением развития самосознания личности, умения оценивать свои возможности, соотносить свои силы с задачами и требованиями окружающей среды. Именно самосознание позволяет человеку выделять себя из окружающего мира, определять свое место в структуре социальных отношений, формирует нравственный облик, сферу интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения.

В рамках исследования самосознания ведущая роль отводится самооценке. Она характеризуется как стержень этого процесса, показатель индивидуального уровня развития, как объединяющее начало, включенное в процесс самосознания. Самооценка является одним из существенных условий, благодаря чему индивид становится личностью. Она формирует у индивида потребность соответствовать

не только уровню окружающих, но и уровню собственных личностных оценок. Правильно сформированная самооценка выступает не просто как знание самого себя, не как сумма отдельных характеристик, а как определенное отношение к себе, предполагает осознание личности в качестве некоторого устойчивого объекта.

Дошкольный возраст – начальный период осознания ребенком самого себя, мотивов и потребностей в мире человеческих отношений. В этот период закладываются основы образа Я ребенка, его самооценки. Значимую роль при этом играет семья, где ребенок получает первый опыт социальных отношений, где он учится правильно оценивать себя, реально рассматривать свои возможности выполнения требований социальной среды.

По мнению исследователей, занимающихся проблемами семьи (И.М. Балинский, А.И. Захаров, И.А. Сихорский и др.), семья может выступать в качестве положительного или отрицательного фактора в становлении самооценки ребенка.

Теплота семейных отношений и состояние психологического комфорта в семье обеспечивают формирование у ребенка устойчивой адекватной самооценки. Неблагополучная, дезадаптированная семья традиционно считается фактором особого риска для становления личности ребенка в целом и может негативно повлиять на развитие его самооценки.

Значимую роль в становлении образа Я ребенка играют особенности его взаимоотношений с матерью. Проявление матерью излишней тревожности препятствует развитию у ребенка чувства безопасности при взаимодействии с внешним миром, освоению новых способов его исследования. Особую категорию с точки зрения взаимоотношений в диаде «мать–ребенок» представляют семьи, воспитывающие часто болеющих детей.

К категории часто болеющих детей относятся преимущественно дети дошкольного возраста, которые болеют различными респираторными заболеваниями более четырех раз в год. Как показывает медицинская практика, лечение таких детей не дает устойчивых результатов: едва поправившись, они вскоре заболевают снова. В результате их жизнь протекает в основном внутри семьи, и они лишены естественного общения со сверстниками.

Как правило, матерям дошкольников с нарушенным соматическим статусом свойственен повышенный уровень личностной тревожности: они сконцентрированы на болезни ребенка и, как следствие, стремятся к симбиотическим отношениям с ним: мать ограждает ребенка от любых трудностей, излишне опекает, стремится сделать его полностью зависимым от себя. С развитием и ростом ребенка мать не увеличивает необходимую дистанцию между ним и собой, не меняет восприятие ребенка, продолжает использовать «устаревшие» методы, средства воспитания. Ребенку постоянно внушается, что он слабый, больной и нуждается в помощи. Переживания матери транслируются ребенку, в результате чего у него формируется следующий Я-образ: «Я – маленький, больной, беспомощный». Таким образом, отношение тревожной матери к ребенку формирует специфику его самооценки.

Нами предпринято исследование влияния уровня личностной тревожности матери на особенности самооценки часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста. Эмпирическую группу составили часто болеющие дети: 22 чел. (2 и 3 группы здоровья) и их матери. В контрольную группу вошли здоровые дети (1 группа здоровья): 22 чел. и их матери.

По результатам диагностического исследования часто болеющих детей эмпирической группы с помощью методи-

ки «Лесенка» (В.Г. Щур) выявлено, что у большинства испытуемых преобладает завышенная самооценка (0,637 балла) (ребенок после некоторого колебания ставит себя на ступеньку «Хороший» или «Самый хороший», аргументируя свой выбор мнением взрослого: «Я хороший, мама так сказала»; либо «Я, конечно, хороший, но иногда ленюсь»; либо «Я хорошая, правда не всегда способная и аккуратная»).

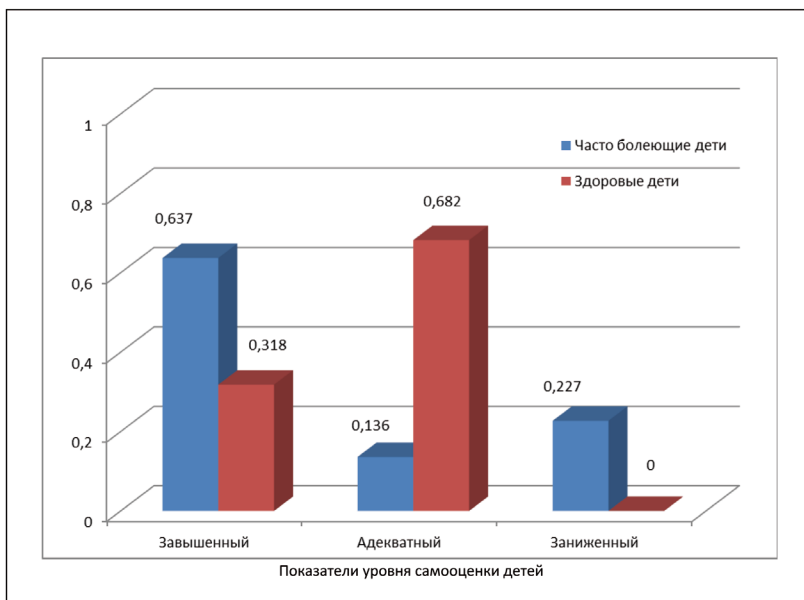
Менее выражена заниженная самооценка (0,227 балла) (ребенок после некоторого колебания ставит себя на ступеньку «Плохой» и ниже, аргументируя свой выбор, ссылаясь на мнение взрослого: «Мама говорит, что я непослушный»; либо «Я много балуюсь, не слушаю маму»; либо «Я – мамино горе»).

Показатели адекватной самооценки выражены незначительно (0,136 балла) (ребенок ставит себя на 3 и 4 ступеньку «Хороший» и «Ни хороший, ни плохой», аргументируя выбор позицией взрослого: «Я вчера не убрал игрушки» либо «Я грязнуля»).

По результатам диагностического исследования выявлено, что у большинства здоровых детей преобладает адекватная самооценка (0,682 балла) (ребенок после некоторых раздумий ставит себя на ступеньку 2 или 3 «Хороший», аргументируя свой выбор мнением взрослого: «Потому что я еще не самая лучшая»; «Я маме помогаю убираться»).

Менее выражена завышенная самооценка (0,318 балла) (ребенок после некоторых раздумий ставит себя на ступеньку 1 или 2 «Самый хороший» или «Хороший», обосновывая выбор мнением взрослых: «Я хороший, я слушаю маму» либо «Мама любит меня, когда я добрый, умный и аккуратный»).

Показатели заниженной самооценки не выявлены. Обобщенные результаты исследования представлены на рис. 1.



*Рис. 1. Распределение выборочной совокупности детей по выраженности показателей самооценки (методика «Лесенка» В.Г. Щур)*

Результаты исследования позволяют констатировать, что адекватная самооценка более свойственна здоровым детям, чем их часто болеющим сверстникам. В группе часто болеющих детей более выражена завышенная самооценка, чем в группе здоровых детей. Заниженная самооценка характерна только для часто болеющих детей.

С помощью статистического анализа изучена достоверность различий между показателями, отражающими особенности самооценки детей в эмпирической и контрольной группах (табл. 1).

**Сравнительная характеристика особенностей самооценки детей с помощью статистического t – критерия Стьюдента (методика «Лесенка» В.Г. Щур)**

Группа/ Уровень самооценки	Эмпирическая группа (ЧБД), $M_1 \pm m_1$	Контрольная группа (ЗД), $M_2 \pm m_2$	Значение t-критерия Стьюдента ( $t_{\text{таб}}$ от 2,021 при уровне 95 % вероятности)	Веро- ятность p
Завышенная	0,637 ± 0,622	0,318 ± 0,311	0,253	p>0,1
Адекватная	0,136 ± 0,133	0,682 ± 0,666	0,104	p≤0,1
Заниженная	0,227 ± 0,222	-	-	-

Статистически достоверных различий между показателями здоровых и часто болеющих детей старшего дошкольного возраста не выявлено. Однако есть различия в выраженности адекватной самооценки детей на уровне статистической тенденции ( $p \leq 0,1$ ).

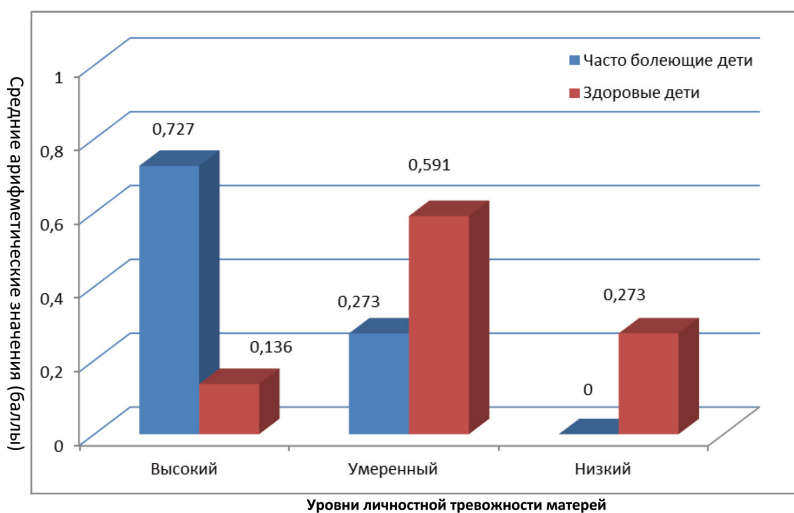
Для выявления уровня личностной тревожности матерей мы использовали методику «Шкала самооценки тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин).

Исследование показало, что матерям часто болеющих детей более свойственен высокий (0,727 балла) и умеренный (0,273 балла) уровни личностной тревожности (они отмечают: «Меня беспокоят возможные неудачи», «Почти все время испытываю тревогу из-за кого-либо или из-за чего-либо»).

Исследование показало, что для матерей здоровых детей более характерны умеренный (0,577 балла) и низкий (0,266 балла) уровни личностной тревожности (они приписывают себе такие проявления: «Иногда я ловлю себя на том, что меня что-то тревожит»; «Мне не хватает уверенности в себе»).

Обобщенные результаты исследования личностной тревожности матерей детей старшего дошкольного возраста

в экспериментальной и контрольной группах с помощью методики «Шкала самооценки тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) представлены на рис 2.



*Рис. 2. Распределение выборочной совокупности матерей по выраженности показателей уровня личностной тревожности (методика «Шкала самооценки тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин))*

У матерей детей экспериментальной группы высокий уровень личностной тревожности выражен значительно ярче, чем у матерей детей контрольной группы.

Умеренный уровень личностной тревожности более выражен у матерей здоровых детей, чем у матерей часто болеющих детей.

Низкий уровень личностной тревожности матерей в экспериментальной группе не зафиксирован, в то время как для части матерей здоровых детей он характерен.

С помощью статистического анализа выявлена достоверность различий между показателями личностной тревожности матерей в экспериментальной и контрольной группах (табл. 2).



**Сравнительная характеристика выраженности  
личностной тревожности у матерей с помощью  
статистического t-критерия Стьюдента**

	Эксперим. группа (ЧБД), $M_1 \pm m_1$	Контрол. группа (ЗД), $M_2 \pm m_2$	Значение t-критерий Стьюдента ( $t_{\text{таб}}$ от 2,021 при уровне 95 % вероятности)	Вероят- ность p
Высокий	0,727 ± 0,711	0,136 ± 0,133	0,117	p ≤ 0,1
Умеренный	0,273 ± 0,267	0,591 ± 0,577	0,5	p > 0,1
Низкий	–	0,273 ± 0,266	1,026	P > 0,1

Статистически достоверных различий в выраженности показателей личностной тревожности у матерей здоровых и часто болеющих детей не выявлено, однако в проявлении высокого уровня отмечены различия на уровне статистической тенденции ( $p \leq 0,1$ ).

Таким образом, полученные результаты доказывают, что самооценка часто болеющих детей старшего дошкольного возраста отличается от самооценки их здоровых сверстников. В то же время уровень личностной тревожности матери часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста влияет на особенности самооценки, формируя неоднозначную картину развития личности. Полученные результаты будут служить основой для построения системы коррекционной работы с матерями часто болеющих детей.

***Библиографический список***

1. Богданович В.И. Психокоррекция в повседневной жизни. СПб.: ТОО «Респек», 1995. 238 с.
2. Белобрыкина О.А. Психологические условия и факторы развития самооценки на ранних этапах онто- и социогенеза. Новосибирск, 1998. 368 с.

3. Гуревич К.М., Борисова Е.М. Методы психологической диагностики. М., 2003. 375 с.
4. Доманецкая Л.В. Система работы по оптимизации детско-родительских отношений в условиях интегрированного обучения в детском саду здоровых и слабослышащих дошкольников // Образование детей, больных сколиозом: теория и практика: сб. ст. Красноярск: СибГТУ, 2007. С. 124–132.
5. Ковалевский В.А., Урываев В.А. Психология ребенка – пациента соматической клиники: практикум. Красноярск: КрасГМА; Ярославль: ЯГМА, 2006. 88 с.
6. Овчарова Р.В. Психология родительства. М.: АCADEMIA, 2005. 363 с.
7. Старосветская Н.А. Проблема детско-родительских отношений в современных психолого-педагогических исследованиях // Научный ежегодник Красноярского государственного педагогического университета: посвящается памяти В.П. Астафьева. Красноярск, 2002. Вып. 3. Т. I. С. 256–263.

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ О ДЕТЯХ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С НИМИ**

*О.В. Удова, Е.А. Фещенко*

*Федеральные государственные требования (ФГТ), программа развития ДОУ, детско-родительские отношения, компетентное родительство. Дается анализ современных нормативно-правовых документов, определяющих деятельность детского сада с позиции взаимодействия педагогов с семьями воспитанников. Представлены результаты социологического опроса родителей об особенностях восприятия детей в условиях городского мегаполиса.*

## **IDEAS OF MODERN PARENTS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE AND INTERACTION WITH THEM**

*O.V. Udova, E.A. Feschenko*

*Federal state requirements (FSR), program of development in preschool educational institution, child-parent relationship, competent parenting.*

**The article analyzes the current legal documents defining the activities of kindergarten from the perspective of interaction of teachers with families of children. The results of the survey of parents about the peculiarities of their perception of children in the urban metropolis are presented.**

В современных условиях осуществление взаимодействия педагогов и родителей – одна из основных задач, стоящих перед дошкольными образовательными учреждениями наряду с организацией непосредственно образовательной и самостоятельной деятельности детей. Важнейшим принципом реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования является совместное с родителями воспитание и развитие дошкольников, духовное сближение родителей с детьми и педагогов с родителями, вовлечение родителей в образовательный процесс дошкольного учреждения.

Разрабатывая образовательную программу, каждое дошкольное учреждение ориентируется на федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2009), федеральные государственные требования к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2011) и примерную основную общеобразовательную программу дошкольного образования. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования определяют, что «общий объем обязательной части Программы рассчитывается в соответствии с возрастом воспитанников, основными направлениями их развития, спецификой дошкольного образования и включает время, отведенное...» в том числе и «на взаимодействие с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования». Взаимодействие с семьями воспитанников предполагает и часть программы, формируемой участниками образовательного процесса.

Федеральные государственные требования к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования ориентируют педагогические коллективы на «построение взаимодействия с семьями воспитанников в целях осуществления полноценного развития каждого ребенка, создания равных условий образования детей дошкольного возраста независимо от материального достатка семьи, места проживания, языковой и культурной среды, этнической принадлежности». Этот же документ устанавливает и требования к взаимодействию образовательного учреждения с родителями (законными представителями) воспитанников:

– «воспитатели и педагог-психолог находятся в постоянном контакте с родителями (законными представителями) воспитанников, объясняя им стратегию и тактику воспитательно-образовательного процесса;

– педагогические и медицинские работники консультируют родителей (законных представителей) по всем вопросам реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования;

– педагоги организуют помощь родителям (законным представителям) по вопросам развития ребенка (в том числе ребенка с ограниченными возможностями здоровья) и совместную деятельность детей и родителей (законных представителей) с целью успешного освоения воспитанниками основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

Осознавая важность и необходимость сотрудничества с родителями, коллектив муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Иркутска «Детский сад №123» приступил к разработке проекта программы формирования компетентного родительства в рамках реализации эксперимента по апробации моделей поликультур-

турного образования в дошкольных учреждениях в условиях городского мегаполиса (на примере Иркутска) совместно с кафедрой психологии и педагогики дошкольного образования педагогического института ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования». Направление эксперимента, связанное с сотрудничеством с семьей, выбрано администрацией и коллективом ДОУ не случайно. В основной общеобразовательной программе дошкольного образования авторы – педагоги детского сада – определили одной из приоритетных задач взаимодействие с семьями воспитанников. Программа развития ДОУ включает задачу по развитию системы управления дошкольным учреждением на основе повышения компетентности родителей по вопросам взаимодействия с детским садом. В ДОУ разработана и реализуется комбинаторная программа «Воспитываем вместе», предназначенная для активного вовлечения родителей в образовательное пространство ДОУ.

Прежде чем активизировать родителей к участию в реализации проекта программы поликультурного образования, нам было необходимо изучить представление родителей о детях, их потребностях, желаниях, выявить сложности родителей во взаимодействии с ребенком. Родителям было предложено принять участие в анкетировании. Цель анкетирования – проанализировать особенности восприятия детей современными родителями в условиях городского мегаполиса.

В письменном опросе участвовали 55 родителей детей старшего дошкольного возраста, 49 % из которых проживают в областном центре более 20 лет. Возраст родителей от 23 до 45 лет.

В результате проведенного письменного опроса нам удалось выяснить, что большинство родителей (76 %) хорошо знают своего ребенка, 22 % ответили, что не знают

ребенка или знают не очень хорошо. Нам представляется, что родители, ответившие положительно на данный вопрос, не задумывались об этом раньше, а те, кто ответил отрицательно, уже пытались на него ответить, как и родители, знающие своего ребенка «достаточно хорошо, но каждый день удивляет чем-то новым».

Достаточно разнообразными оказались ответы на вопрос о том, что бы хотелось узнать о ребенке. Ранжируем ответы по частоте использования: «все» – 24 %; «ничего» – 18 %; не ответили – 11 %; особенности развития («степень готовности к школе», «умственные возможности», «наклонности и интересы», «возрастные особенности») – 9 %; «как общается со сверстниками» – 5 %; насколько ребенок самостоятелен («в какой ситуации может находиться без помощи взрослого», «его поведение в случае ЧП», «какой он без нас») – 5 %; «какое его ждет будущее» и «куда пойдет учиться» – 5 %; «его внутренний мир» – 4 %.

Таким образом, выделяются группы родителей, которые хотят либо все знать, значит, все контролировать, либо ничего не знать, что может свидетельствовать об отстраненном отношении родителей к ребенку или о самоуверенности родителей (все уже знают). Из ответов, получивших по 5 % выборов, определяем, что эти родители высказали реальное желание, которое можно реализовать, организовав взаимодействие ребенка со сверстниками или определенные ситуации. Остальные родители ушли за пределы реальных возможностей – знать будущее и внутренний мир ребенка. Были родители, желающие узнать, какие у ребенка страхи, как он ведет себя в дошкольном учреждении, мотивацию некоторых поступков, состояние здоровья. Таким образом, были намечены проблемные вопросы для информирования родителей как о возрастных возможностях детей дошкольного возраста, так и об индивидуальных особенностях.

Анализ ответов о проблемах, волнующих ребенка, показал, что взрослые ориентируются на собственные опасения и страхи. 23,6 % респондентов считают, что детей дошкольного возраста волнует проблема взаимоотношений со сверстниками, 9 % выделили семейные взаимоотношения и недостаток родительского внимания («не хватает нашего общения», «чаще видеть родителей», «отсутствие мамы дома», «нахождение папы в другом городе» и т. п.). Выделяют и собственно «взрослые» проблемы – «конец света», «познание мира», «научиться читать», «постичь то, что не понимает», «хочет много знать», а также «детские» – «поиграть», «поспать». Нам импонировали ответы «понимающих» родителей, тех, кто принимает позицию ребенка, чтобы понять, что с ним происходит: «почему меня заставляют делать именно так», «почему родители командуют и не все разрешают ребенку». 18 % родителей не смогли ответить на вопрос о проблемах ребенка, 9 % посчитали, что у детей не может быть никаких проблем. Нашлись родители, ответившие, что детей волнуют только проблемы «шопинга», «покупок». Как видим, только 1/11 часть опрошенных родителей обращает внимание на проблему детско-родительских отношений, крайне актуальную в семьях.

Наибольшее разнообразие ответов получилось на вопрос о проблемах воспитания. Самые важные проблемы воспитания ребенка можно разделить на три группы: связанные с требованиями к ребенку, объективированные родителями и без определенного адресата либо касающиеся и взрослых, и детей. Рассмотрим первую группу проблем, среди них: «научить слушать, не обижаться по любому поводу», «патриотическое воспитание, умственное развитие», «приучить ребенка к ЗОЖ и ответственности», «воспитание отзывчивости, самодостаточности», «воспитание позитивного человека, психически здорового, разносторон-

не развитого», «научить ладить с людьми», «дисциплина», «быть добрым, отзывчивым», «уважение и почитание родителей и близких людей», «максимальная адаптированность к условиям жизни», «воспитание честности» и т. д. То есть у родителей возникают проблемы с воспитанием тех качеств, которые они хотят видеть у собственного ребенка, а он как-будто сопротивляется навязыванию ему стереотипов. Получается, что ребенок не соответствует ожиданиям родителей о том, что он должен быть хорошим, послушным, умным, заботливым и т. п. Следовательно, подтверждается предположение о том, что родители не осознают проблем, связанных с детско-родительскими отношениями. Косвенно видят проблему в себе лишь 4 % родителей, отмечая, что «не хватает времени на общение», «мало времени проводим вместе». Обоюдность проблем прослеживается в следующих ответах родителей: «взаимопонимание», «слушать друг друга, находить компромисс». Родители также обвиняют общество, компьютер и телевидение, кризисы развития, мешающие процессу воспитания.

Среди качеств, которые современные родители хотят видеть у своего ребенка в будущем, выделяются: успешность, доброта, любознательность, самостоятельность, удачливость, воспитанность, скромность, ответственность, отзывчивость, жизнерадостность.

Естественно, что родители мечтают увидеть своего ребенка счастливым, здоровым, перспективным, гармоничной личностью, уважаемым человеком. Некоторые даже определяют его профессиональную принадлежность – «талантливый архитектор», «спортсмен».

Мы сделали вывод, что при планировании разнообразных форм сотрудничества с родителями необходимо обратить внимание на дальнейшее изучение данного вопроса – определение того, какие усилия прилагают родители с целью формирования у своих детей тех или иных качеств.



Несмотря на обозначенные родителями проблемы воспитания детей, большинство из них отметили, что им легко общаться с ребенком (58 %). Периодичность («когда как», «бывает трудно») выявлена в 24 % ответов. Трудности в общении с собственным ребенком встречаются у 11 % участников опроса.

Наибольшее удовольствие во взаимодействии с ребенком родители получают от общения с ним, совместного времяпровождения, взаимопонимания, игр. Встречались ответы, ориентированные на ребенка: «когда ребенок счастлив», «его любознательность», «рассуждения ребенка в разных жизненных ситуациях», «жизнерадостность ребенка», «его смех». Выделялись разнообразные занятия взрослых с детьми: «чтение книг», «совместный отдых», «слушать выдуманные рассказы», «рассуждения ребенка о разных жизненных ситуациях». Отмечено и то, что приятно самим родителям и позволяет им контролировать сына или дочь: «телефонный контакт», «его присутствие рядом», «само взаимодействие», «когда делится своими мыслями», «когда говорит, что у него самые лучшие родители».

Трудности у родителей вызывает организация режимных моментов («утренний подъем», «соблюдать режим», «когда болеет»), непослушание ребенка («капризы», «добиться дисциплины», «преодолеть упрямство», «привить послушание», «приучить ребенка к порядку» и т. п.). Беспокоит взрослых и собственная позиция («быть авторитетом для своего ребенка», «быть идеальным родителем», «правильность воспитания»). Отмечают родители и собственную слабость («устоять перед ребенком», «не всегда могу обеспечить ребенка лучшим», «иногда не понимаю действия ребенка», «объективная оценка поступков», «не кричать на ребенка», «быстро и правильно ответить на вопросы», «проявлять терпение» и т. д.).

Среди любимых занятий детей, по мнению родителей, лидируют: рисовать, смотреть мультфильмы – 36 %; играть – 33 %; гулять, играть в компьютерные игры – 9 %; собирать конструктор – 7 %; читать, заниматься спортом – 4 %.

Другие ответы родителей о том, чем любит ребенок заниматься: «ухаживать за домашними питомцами», «мастерить», «отдыхать», «танцевать». Один родитель ответил, что его ребенок «многосторонний». Но все же большинство предпочтений детей не относится к совместному времяпровождению с родителями.

Любимые игры детей характеризуют их предпочтения, а также представления родителей, которые выделяют не только непосредственно игры, но и игрушки, актуальные для ребенка: компьютерные игры, конструктор, куклы, настольные игры, прятки, ролевые игры, мячи, «дочки-матери», машинки, пазлы, футбол, догонялки, «магазин», подвижные игры, домино, мозаика и др.

Таким образом, мы коснулись так называемых «общих вопросов», связанных с представлениями родителей о собственных детях и о взаимодействии с ними. Мы выявили, что родители недостаточно знают собственных детей, некоторые и не стремятся к этому. Именно таких родителей больше всего волнуют собственное благополучие и спокойствие. Они заинтересованы в будущем ребенка постольку, поскольку он сможет реализовать их планы и мечты. С этими родителями необходимо целенаправленно работать по формированию их компетентности, уверенности в собственной родительской позиции, заинтересованности в индивидуальном и неповторимом развитии ребенка.

Определена и группа родителей, стремящихся лучше понять своего ребенка, прилагающих усилия для оказания ему помощи в процессе развития, осознающих, что самая выгодная инвестиция в будущее ребенка – время, проведен-

ное с ним, взаимодействие в процессе общения и совместных занятий. На этих родителей предстоит сделать акцент в привлечении их к оказанию помощи другим родителям, использовать их опыт непосредственных контактов с ребенком в качестве примера.

Следовательно, взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников должно содержать разнообразные формы сотрудничества, быть адресным для разных категорий семей и полезным для родителей.

### *Библиографический список*

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» // Российская газета. 2010. 5 марта; [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html>
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 июля 2011 г. № 2151 «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования» // Российская газета. 2011. 21 ноября; [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2011/11/21/programma-doshk-dok.html>

## **ГЕНДЕРНЫЙ ИДЕАЛ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ РОДИТЕЛЕЙ**

*К.В. Филиппанова*

*Гендер, гендерная психология, гендерно-ролевая социализация, родительское отношение, стили семейного воспитания, полоролевые ожидания. Рассмотрены основные теоретические положения гендерно-ролевой социализации детей дошкольного возраста. Описываются результаты исследования гендерного идеала ребенка дошкольного возраста в представлении родителей.*

## GENDER IDEAL OF PRESCHOOL CHILD IN PERCEPTION OF PARENTS

*K.V. Filippanova*

*Gender, gender psychology, gender-role socialization, parental attitude, styles of family education, gender-role expectations.*

The article describes the basic theoretical principles of gender-role socialization of children of preschool age. The results of the study of the gender ideal of a preschool child in the perception of parents are presented.

В современном обществе немаловажную роль играет гармоничное развитие личности ребенка. На воспитание ребенка и на его будущую жизнь огромное влияние оказывает семья. Родители закладывают азы моральных и этических норм своему ребенку.

Дошкольный возраст является основным фундаментом развития каждого человека. Дети по-разному видят этот мир, по-разному воспринимают происходящие события, поэтому воспитание мальчиков и девочек со стороны родителей значительно отличается манерой общения, разными игрушками, одеждой, отношением. Мальчика с детства учат защищать, помогать, заступаться за близких ему людей, девочку – быть скромной, хозяйственной, заботливой, женственной.

Среди авторов, занимающихся вопросами мужских и женских различий, выделяют: Р. Хартли, А. Маслоу, З. Фрейда, К. Юнга, В.А. Геодакяна, Д. Мани и др.

Зачатки дифференциальной социализации можно увидеть еще до рождения ребенка. Примером служит желание родителей и окружающих знать, кто же родится – мальчик или девочка, ведь от этого уже многое зависит: как они его назовут, какую одежду, игрушки будут покупать, как будут воспитывать. Гендер является очень важной социальной переменной, и родителям вряд ли бы понравилось, если окружающие допускали бы ошибки в отношении пола ребенка.

Немаловажную роль в гендерно-ролевой социализации играют средства массовой информации, ведь они постоянно демонстрируют нам стереотипные женские и мужские образы.

Один из самых авторитетных социологов современности англичанин Энтони Гидденс объясняет, что «гендер» – это не физические различия между мужчиной и женщиной, а социально формируемые особенности мужественности и женственности. Гендер, по его словам, означает, прежде всего социальные ожидания относительно поведения, рассматривающегося как соответствующее для мужчин и женщин.

Гендерная психология – это отрасль психологической науки, изучающая закономерности формирования и развития характеристик личности как представителя определенного пола, обусловленные половой дифференциацией и стратификацией (т. е. иерархией).

А. Маслоу считал, что понятия «мужское» и «женское» не отражают сущности явления, которое они должны раскрыть. Эти понятия, отмечает А. Маслоу, только вводят всех в заблуждение, так как качества, которые в обществе считаются присущими мужчине, порой обнаруживаются в большей степени у женщин, и наоборот. На основе этих устоявшихся стереотипов строятся отношения между людьми, появляются требования к человеку в зависимости от пола.

Древнекитайская мифология утверждает, что всякое человеческое тело содержит в себе и мужское, и женское начало. Из этих представлений исходил и К. Юнг, утверждая, что в коллективном бессознательном каждого индивида присутствуют два разных архетипа: «душа» (анима), персонифицирующая женское начало: смутные чувства и настроения, предчувствия, способность любить, чувство природы и т. д. и «дух» (анимус): физическая сила, инициатива, рациональность и т. п. Так, мужчина должен выражать свои феминные качества наряду с маскулинными, а женщина должна про-

являть свои маскулинные качества, так же, как и феминные. Если же эти необходимые атрибуты остаются неразвитыми, результатом явятся односторонний рост и функционирование личности. Только сочетание души и духа обеспечивает гармоничное развитие индивида.

Следовательно, из теоретических представлений можно дать точное определение. Гендерная психология – раздел дифференциальной психологии, в котором изучаются закономерности поведения человека в обществе, определённые его биологическим полом, социальным полом (гендером) и их соотношением.

Какие различия имеют мальчики и девочки? Стоит ли родителям учитывать эти различия в процессе воспитания? Для сравнительного анализа стоит привести различия в личностной и познавательной сферах мальчиков и девочек дошкольного возраста.

**Речь и мышление.** Речь у девочек обычно более развита, чем у мальчиков, но при этом их ответы на различные вопросы однообразны, что, скорее всего, указывает на однотипность мышления. Мальчики более индивидуальны, их мышление необычно и интересно, но они часто скрывают свои мысли от других, поэтому у окружающих создается впечатление, что они не ищут решений на поставленные задачи.

**Внимание.** Девочки превосходят мальчиков в произвольном внимании, их внимание более устойчиво, чем у мальчиков. Внимание девочек сосредоточено на быстроте выполнения заданий, у мальчиков внимание направлено на точность выполнения.

**Память.** Мальчики лучше запоминают технический материал, нежели вербальный. Девочки одинаково хорошо запоминают и тот, и другой. К тому же девочки превосходят мальчиков по вербальной памяти.

**Эмоциональная сфера.** В большинстве случаев мальчики и девочки одинаково склонны испытывать страх в незна-

комых и опасных ситуациях, но в ряде исследований девочки продемонстрировали больший уровень страха, а мальчики ни в одном из случаев не показали такого превосходства. Повышенная тревожность также больше свойственна девочкам. В проявлении своих эмоций девочки превосходят мальчиков. Мальчики, в свою очередь, демонстрируют стремление скрывать свои эмоции, особенно негативные.

В приведенной выше сравнительной характеристике мы видим, что мальчики и девочки по-разному развиваются, имеют различия практически во всех системах организма и психике: в работе мозга, организма и в поведении.

Каким должен быть «идеальный ребенок»? Существуют ли идеальные дети? Каким должен быть мальчик или какой должна быть идеальная девочка? Несомненно, у каждого родителя еще до рождения ребенка существует его идеальный образ. Они заранее планируют, как будут одевать его или её, какие игрушки будут покупать, в какую секцию или кружки отдадут своего ребенка. Немаловажную роль в воспитании ребенка играет родительское отношение к нему.

Родительское отношение включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского воспитания, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него. Как правило, в структуре родительского отношения выделяют эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Понятия «родительская позиция» и «родительская установка» используются как синонимы родительского отношения, но отличаются степенью осознанности.

*В таблице* приводятся описанные разными исследователями стили семейного воспитания, дается характеристика стиля по параметрам эмоциональной близости, уровню требований и ограничений, степени и формам контроля, особенностям общения; сформулированы возможные, наиболее вероятные последствия для психического развития детей.

## Стили семейного воспитания

Название	Эмоциональная близость	Требования	Контроль	Санкции	Тип личностного развития ребенка
1	2	3	4	5	6
Демократический (разумная любовь, сотрудничество, авторитетный, ценностное отношение)	Принятие, тепло, любовь	Справедливые, с обоснованием запретов	На основе разумной заботы. Диалог и сотрудничество	Личностно ориентированная	Оптимальный – чувство собственного достоинства и ответственность, самостоятельность, дисциплина, полноценное общение
Авторитарный (диктат)	Чаще отсутствует, хотя не исключается	Жесткие, без объяснения причин	Жесткий, часто некорректный; наказания	Дисциплинарная (окрики, угрозы)	Пассивный – отсутствие инициативы, зависимость, низкая самооценка. Агрессивный – превращение в тирана, подобно родителю
Гиперопека (доминирующая гиперопека, симбиотический, «жизнь за ребенка»)	Излишняя забота	Отсутствуют при многочисленных запретах и ограничениях	Тотальный, чрезмерный	Стремление к тесному эмоциональному контакту (мелочная опека)	Несамостоятельный – зависимость, эгоцентризм, асоциальность, инфантилизм, усиление астенических черт
Гиперопека (гиперпротекция, потворствующая гиперопека, «кумир семьи»)	Обожание, любование	Отсутствуют	Слабый, вседозволенность	«Жертвоприношение» (максимальное удовлетворение потребностей, прихотей)	Истероидный – демонстративность, несдержанность в негативных эмоциях. Эпилептоидный – трудности в отношениях со сверстниками



Окончание табл.

1	2	3	4	5	6
Повышенная моральная ответственность	Пониженное внимание	Высокие	Возможны варианты	Чрезмерная озабоченность будущим, социальным статусом, учебными успехами	Тревожно-мнительный
Анархический (потворствующий, либерально-попустительский)	Прерывание эмоционального контакта при нарушениях поведения ребенка	Отсутствуют или слабые	Отсутствует (оправдание поведения)	«Заискивающая» (некритичное отношение)	Неустойчивый – эгоистичность, некритичность, приспособленчество
Гипопротекция индифферентный, мирное сосуществование)	Безразличие, недостаток тепла	Отсутствуют	Отсутствует (равнодушные)	«Невмешательство» (автономия, закрытость для общения)	Неустойчивый, гипертимный – асоциальность, непредсказуемость
Эмоциональное отвержение (отчужденный, отвергающий, «золушка», «маленький неудачник»)	Отсутствует	Повышенные	Жесткий, строгие наказания	Психологическая дистанция, полная потеря контакта	Эпилептоидный – мечтательность, жестокость, трудности в общении, невротические расстройства
Жесткое обращение (агрессивный)	Отсутствует	Открытая агрессия	Жесткий, лишние удовольствия, унижения, побои	Антагонизм, враждебность (по поводу поведения)	Эгоистичный – жестокость, провокации. Эпилептоидный

«В реальной жизни, – замечает В.С. Мухина, – все еще более сложно, чем в любой классификации. В семье могут быть представлены одновременно несколько стилей отношения к ребенку: отец, мать, бабушки и дедушки могут конфликтовать друг с другом, отстаивая каждый свой стиль, и т. д. Кроме стилей отношений, обращенных непосредственно к ребенку, на его воспитание оказывает безусловное влияние стиль взаимоотношений взрослых членов семьи».

Родители обращаются с разнополыми детьми так, чтобы их поведение соответствовало нормативным ожиданиям, принятым для того или другого пола. Отсюда вытекает, что мальчиков поощряют за энергию и соревновательность, а девочек – за послушание и заботливость, тогда как поведение, не соответствующее полоролевым ожиданиям, в обоих случаях влечет за собой отрицательные санкции. Вследствие врожденных половых различий мальчики и девочки по-разному стимулируют своих родителей и тем самым добиваются от них разного к себе отношения. Кроме того, вследствие тех же врожденных различий одно и то же родительское поведение может вызывать у мальчиков и девочек разную реакцию. Родители основывают свое поведение по отношению к ребенку на своих представлениях о том, каким должен быть ребенок данного пола.

Первичная половая социализация ребенка начинается буквально с момента рождения, когда, определив анатомический пол младенца, родители и другие взрослые начинают обучать его половой роли мальчика и девочки.

По данным Э. Маккоби и К. Джэклин, подтвержденным последующими исследованиями, мальчиков, как правило, подвергают более интенсивной половой социализации, чем девочек. На мальчиков оказывают более сильное давление, чтобы они не участвовали в поведении, противоречащем поло-ролевым стереотипам и требованиям. Фемининные роли определяются не столь жестко и внедряются менее последовательно, чем маскулинные. Мальчиков чаще и строже наказывают, зато они, по-видимому, получают также больше поощрений и автономии в своем развитии. Простейшее объяснение этого факта состоит в том, что мальчики по природе более активны и беспокойны, привлекая к себе внимание взрослых.

При изучении рассматриваемого нами вопроса с помо-

щью родителей и их утверждений был составлен портрет «идеального ребенка»: хорошо ест, всегда слушается старших, старший в семье должен брать на себя часть родительских функций по отношению к младшему ребенку, должен вести себя тихо, должен уметь много времени проводить в одиночестве, должен демонстрировать познания в разных областях и желательно с опережением сроков, должен быть всегда здоров, должен «быть в коллективе», должен уметь за себя постоять, не должен создавать проблемы родителям, должен помогать родителям, должен заниматься спортом.

На вопрос: «Какой должна быть идеальная девочка дошкольного возраста?» большинство родителей утверждают: спокойная, хозяйственная, старательная, добрая, общительная.

Требования родителей к «идеальному мальчику» заметно отличаются: любознательный, храбрый, активный, умный.

150 родителям, воспитывающим детей дошкольного возраста был задан вопрос: «Существует ли идеальный ребенок?». По результатам опроса, 85 % родителей ответили: «Да, это мой ребенок»; 10 % считают, что «идеальный ребенок, тот, кто оправдывает ожидания родителей»; 5 % «идеального ребенка не существует». На основе проведенного опроса следует сделать вывод о том, что каждый родитель воспитывает и развивает в своем ребенке те качества, которые он хочет видеть.

По результатам проведенного нами исследования можно сделать следующие выводы. У родителей, воспитывающих детей в зависимости от пола ребенка, существуют гендерные идеалы и представления о том, каким должен быть «идеальный мальчик» или «идеальная девочка». Родители в зависимости от пола своего ребенка знают критерии, которым должен соответствовать идеальный ребенок, и в зависимости от своих убеждений воспитывают детей, ори-

ентируясь на идеальный образ. По мнению большинства опрошенных родителей, идеальная девочка – добрая, хозяйственная, общительная, в то время как мальчики должны быть умными любознательными и активными. В зависимости от пола требования к идеалу, как мы видим, значительно отличаются.

### *Библиографический список*

1. Бёрн Ш. Гендерная психология. Секреты психологии мужчины и женщины. СПб.; М.: Путь, 2002. 436 с.
2. Гидденс. Э. Гендерный подход в дошкольной педагогике. Теория и практика. Мурманск, 2001. 403 с.
3. Дусказиева Ж.Г. Гендерный подход в образовании // Современное образование – новому обществу XXI века: материалы I Всероссийской распределенной научно-практической конференции с международным участием. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009. С. 15–22.
4. Дусказиева Ж.Г. Формирование гендерной идентичности у мальчиков и девочек // Психологическое сопровождение развития самосознания ребенка дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста: материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции педагогов, психологов. Красноярск, 15–16 февраля 2011 г. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2011. Т. 1. С. 23–27.
5. Здравомыслова Е., Герасимова Е., Троян Н. Гендерные стереотипы в дошкольной детской литературе // Преображение: Русский феминистский альманах М., 2007. № 6. 405 с.
6. Клецина И.С. Гендерная социализация. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 268 с.
7. Фернхем А. Личность и социальное поведение. СПб.: Дельта, 2004. 358 с.
8. Хризман Т.П., Еремеева В.Д. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. СПб.: Тускарора, Линка-пресс, 2001. 269 с.

## РАЗДЕЛ 9.

# СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ И ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

---

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ И ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Т.Л. Барабаш*

*Здоровьесберегающие технологии, личностно ориентированные технологии, физическое развитие, двигательная активность детей дошкольного возраста.*

Представлен опыт оздоровительной и коррекционной работы детского сада при организации двигательной деятельности детей дошкольного возраста. Описываются речедвигательная гимнастика, акробатическая гимнастика, элементы гимнастики «Хатха-йога» как ведущие технологии физического развития в дошкольном возрасте.

## USING OF HEALTH-SAVING AND PERSON- ORIENTED TECHNOLOGIES IN ORGANIZATION OF MOTOR ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

*T.L. Barabash*

*Health-saving technologies, person-oriented technologies, physical development, motor activity of children of preschool age.*

**The article presents the experience of wellness and remedial work of kindergarten in organization of motor activity of preschool children. It describes speech motor gymnastics, acrobatic gymnastics, gymnastics elements of “Hatha Yoga” as the leading technologies of physical development in preschool years.**

Ребенку от рождения присуще двигаться. В беге, плавании, прыжках он удовлетворяет естественную потребность в движении, хотя и не осознает значения этой деятельности. Но в настоящее время многие дети испытывают «двигательный дефицит», в результате которого у них отмечается задержка развития быстроты, ловкости, координации движений, выносливости, силы. Поэтому необходимо не упустить «золотое время», когда пластичность всех систем детского организма создает основу для благополучного развития физических качеств и двигательных навыков. Успешное решение задач сохранения и укрепления здоровья и физического развития невозможно без формирования представлений о культуре здорового образа жизни, накопления двигательного опыта и формирования у детей потребности в движении, устной речи, во взаимодействии с детьми и взрослыми. При этом в соответствии с федеральными государственными требованиями необходимо использовать возможности разных образовательных областей: «Здоровье», «Безопасность», «Познание», «Социализация» и т. д. Введение новых форм оздоровления, воспитания и образования детей дает возможность скоординировать их познавательную, речевую и двигательную активность разными современными технологиями.

Опыт оздоровительной и коррекционной деятельности в саду компенсирующего вида доказал эффективность применения комплекса здоровьесберегающих и личностно ориентированных технологий. Далее мы приведем пример некоторых технологий, которые активно используются в нашем детском саду.

*Речедвигательная гимнастика «Шаг к слову»* с использованием степов для детей с нарушением речи. При использовании такой гимнастики как основы для двигательной активности, познавательной деятельности и развития речи у детей развиваются умение ориентироваться в пространстве, координация движений. Суть речедвигательной гимнастики состоит в триединстве воздействия на организм и личность ребенка: движения, музыки, слова. Движения включают общеразвивающие упражнения, элементы спортивных танцев, дыхательную и пальчиковую гимнастику. Музыка доступна восприятию упражнения и способствует воспроизведению с помощью движений. Слово включает стихотворную форму сюжета, звуковую культуру речи. Взаимосвязанные компоненты представляют собой интегрированную систему, способную эффективно воздействовать на организм и личность ребенка. Занятия по речедвигательной гимнастике проходят один раз в неделю. Гимнастика состоит из трех комплексов: «Ножки» – для детей четырех лет, «Словечко» – пяти лет, «Волна» – шести лет. Подбор музыки (ритмичность, темп) зависит от физических и возрастных особенностей детей, а также от темы комплекса. Обучение проходит в три этапа: разучивание слов, шагов и движений; танцевальные движения на степах под музыку; работа над синхронностью выполнения движений.

После занятий на степах обязательно проводится игра. Дети с удовольствием занимаются, у них появляются заинтересованность и потребность в занятиях, сокращается время двигательной реакции, увеличивается скорость однократных и частота повторяющихся движений, повышается качество звукопроизношения и проговаривания слов, улучшаются показатели состояния здоровья в целом. После освоения комплекса проводятся показательные выступления на Дне здоровья, Дне открытых дверей, гостевых встречах.

*Акробатическая гимнастика.* Владение своим телом –

одна из задач физического воспитания. Решение этой задачи реализуется через акробатические упражнения. Дети с раннего возраста в свободной деятельности могут легко и свободно манипулировать своим телом. За счет природной гибкости позвоночника, растяжки мышц они могут переходить из одной гимнастической позы в другую. Акробатические упражнения разносторонне воздействуют на организм, например, при выполнении упражнений вниз головой осуществляется массаж внутренних органов. Обучение детей владению своим телом проходит в подражательных упражнениях, так как это самая доступная форма для восприятия. В результате занятий с использованием акробатических упражнений у детей развиваются двигательная память, творческое мышление, быстрота реакции, ориентировка в движениях и пространстве, внимание, фантазия. Самое главное – у детей развивается координация движений. Координация – умение согласовывать движения различных частей тела. Развитие координационных способностей оказывает влияние и на умственные способности. Дети достигают хороших результатов, реализуя свой двигательный потенциал, раскрывая свои природные задатки, способности. По окончании детского сада дети занимаются в цирковой студии.

*Элементы гимнастики «Хатха-йога».* Хатха-йога – это система воспитания здорового тела и здоровой психики с помощью физических упражнений, релаксации и дыхательных процессов. При выполнении упражнений согласовываются ритмы вдоха и выдоха. Это позволяет снабжать клетки головного мозга кислородом и оказывать благоприятное влияние на весь организм. Гимнастика с элементами хатха-йоги доступна для любого возраста. Но начинать работу лучше всего с детьми 5 лет, поскольку они уже сознательно относятся к выполнению упражнений, легко координируют дыхание с вхождением в позу и ее удержанием. Большинство упраж-



нений естественны. Они копируют позы животных, птиц, определенные положения людей, предметы. Знакомые образы кошки, черепахи, дерева, цветка и т. п. помогают представить позу, развивают фантазию. Благодаря этому дети лучше запоминают упражнение и легче его осваивают. В начале освоения элементов дети дышат произвольно. Усвоив последовательность движений, они учатся контролировать дыхание. Дыхание должно быть спокойным и ровным. После выполнения упражнений необходимо расслабить мышцы. Упражнения на релаксацию способствуют быстрому восстановлению затраченной энергии, снимают как общее напряжение, так и в области спины. Выполнение йоговских упражнений не требует никаких снарядов и приспособлений, выполняются в конце занятия. Систематически занимаясь йогой, дети освобождаются от зажатости, страха влиять на свое тело, у них нормализуется дыхание, они меньше болеют, у них накапливаются знания, умения и навыки, они чаще испытывают радость, становятся гибкими, выносливыми, внимательными, у них появляется уверенность в своих силах. Йоги считают, что, сохраняя гибкость и силу позвоночного столба, мы сохраняем здоровье всего организма. Занятия йогой становятся жизненно необходимой потребностью с детского возраста и перетекают в сознательную потребность с обогащением опыта и развитием моторной сферы.

Все представленные технологии реализуются с использованием возможностей игровой деятельности, которая является главной составляющей двигательной активности ребенка. Целенаправленно подбираются игры, эстафеты, игровые задания, игры с речитативами, имитационные игры, развивающие мелкую моторику, координацию движений, равновесие, точность, улучшающие качество звукопроговаривания и стимулирующие развитие физических и интеллектуальных способностей. С помощью образных движений дети переда-

ют характеры героев, вместе радуются, веселятся и страдают. Благодаря интеграции движения и сюжета у детей накапливается механический запас знаний, умений и навыков. Двигательная активность позволяет испытывать радость от физических упражнений, трансформировать их, освобождаться от чувства тревожности, зажатости, побуждает оказывать поддержку и помощь, развивает чувства товарищества, коммуникативности. Поэтому целенаправленное физическое воспитание и оздоровительная работа дают детям возможность овладеть наиболее рациональными способами выполнения движения в оптимальных условиях, культурно-гигиеническими навыками, средствами общения. Физическое развитие – это сложный процесс, включающий в себя все виды образовательных направлений и областей. Главное – необходимо выбирать наиболее оптимальные, рациональные, доступные для ребенка средства, чтобы не навредить его здоровью и научить детей самого раннего возраста ценить, беречь и укреплять свое здоровье.

При реализации данных технологий немаловажным является соблюдение принципов личностно ориентированной педагогики. При этом происходят: активизация внутренней мотивации детей; учет данных мониторинговой (динамической) диагностики; сочетание идеи о единстве физического и духовного развития; учет природы ребенка (дети проявляют двигательную активность в различных эмоционально-образных формах); развитие их инициативы, индивидуальности через самостоятельный выбор и участие в разных видах деятельности.

Таким образом, использование здоровьесберегающих и личностно ориентированных технологий в современном ДОУ рассматривается как необходимая технологическая основа реализации идей и содержания, заложенных федеральными государственными требованиями.

### *Библиографический список*

- 1 Алямовская В. Г. Как воспитать здорового ребенка. М., 1993.
- 2 Буршит Л.М. Использование здоровьесберегающих развивающих технологий в ДОУ // Инструктор по физкультуре. 2011. №8.
- 3 Ванявкина О.Н., Гурьева В.В. Комплексные занятия по физической культуре с учетом современных требований // Инструктор по физкультуре. 2011. №8.
- 4 Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления. М., 2000.
- 5 Латохина Л.И. Хатха-йога для детей. М.: Просвещение 1993.

## **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ БЫСТРОТЫ И ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*И.В. Василькевич, М.А. Каверзина*

*Ловкость, быстрота, физические упражнения, общее недоразвитие речи, алалия, дошкольный возраст.*

Представлены результаты эмпирического изучения особенностей развития основных физических качеств (быстроты, ловкости, статического равновесия) детей старшего дошкольного возраста, страдающих общим недоразвитием речи.

## **STUDY THE GROWTH OF SPEED AND DEXTERITY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

*I.V. Vasilkevich, M.A Kaverzina*

*Dexterity, speed, physical activity, general underdevelopment of speech, alalia, preschool age.*

Article presents the results of empirical study of the peculiarities of development of main physical qualities (speed, dexterity, statistical equilibrium) of preschool children, who suffer underdevelopment of speech.

Количество детей с общим недоразвитием речи в дошкольных учреждениях возрастает с каждым годом. По данным социальных опросов, практически у каждого третьего ребенка наблюдаются речевые дефекты. Это связано с влиянием неблагоприятных условий окружающей и социальной среды, что в дальнейшем ограничивает возможности в познавательном и социально-культурном развитии ребенка.

Л.С. Выготский указывал на огромную роль устной речи в развитии и воспитании аномальных детей, поскольку речь является средством накопления социального опыта и участия в социальной жизни. Часто дефекты речи тяжело сказываются на общем развитии ребенка, не позволяя ему полноценно общаться и играть со сверстниками, затрудняют познание окружающего мира в физическом смысле, отягощают эмоционально-психическое состояние ребенка.

Важным условием полноценного развития детей является физическое развитие. На занятиях по физическому развитию есть возможность устранять общее недоразвитие речи, развивать коммуникативные способности детей.

Профилактика общего недоразвития речи (ОНР) физическими упражнениями является одной из главных задач речевого развития, так как недоразвитие речевой деятельности накладывает отпечаток на формирование у детей с ОНР сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. В устранении недостатков речевого развития отчетливо выступает тесная взаимосвязь с методами физического воспитания, речевого и умственного развития детей, также проводится работа по успешной социальной адаптации детей с речевой патологией.

Общее недоразвитие речи возникает при наиболее сложных, системных нарушениях речи – алалии, при которой дети не могут овладеть звуко сочетаниями, у них часто наблюдаются слоговые парафазии. Общее недоразвитие речи может также отмечаться и при фонационных расстройствах (дизартрии), когда диагностируются не только нарушения фонетического вос-

приятия и лексико-грамматической стороны речи. Характерными признаками алалии являются трудность формирования слоговой структуры слов, взаимозависимость фонемных и лексических нарушений, трудности в развитии фразовой речи. Вторичным дефектом является проявление поведенческого негативизма, нарушение психомоторики и нарушение эмоционально-волевой сферы. Алалия в сочетании с дизартрией дает расстройство артикуляции звуков, нарушение дыхания и голосообразования, изменения темпа речи, ритма и интонации.

Для детей с речевыми дефектами часто характерны и отставания в физическом развитии. Несмотря на большое количество педагогических технологий, общеукрепляющих и оздоровительных мероприятий, проблема помощи детям с речевой патологией остается актуальной.

Ловкость – это способность организма человека выполнять упражнение в нестандартных условиях. Она представляет собой способность человека целесообразно координировать свои движения и рационально решать двигательные задачи. Сложность двигательных действий рассматривается как одна из составляющих качества ловкости. В то же время для эффективного решения двигательной задачи необходимы точные действия. Таким образом, ловкость – комплексная способность человека. Проявление ловкости в большей степени зависит от пластичности нервных процессов, от способности человека отличать темп, амплитуду и направление движений от степени напряжения мышц, умения ориентироваться в окружающей среде, сохранять равновесие.

Быстрота – способность организма человека выполнять упражнение за минимальный промежуток времени. Данное физическое качество развивается в упражнениях, выполняемых с ускорением (ходьба, бег), на скорость (добежать до финиша быстрее), с изменением темпа (медленный, средний, быстрый), а также в подвижных играх, когда дети вынуждены выполнять упражнения с наивысшей скоростью (убегать от водящего).

Целью нашего эмпирического исследования стало изучение таких физических качеств, как быстрота и ловкость у детей старшего дошкольного возраста с дефектами речи. Исследовательская работа проводилась на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №67 компенсирующего вида» г. Красноярска. В эксперименте принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании были использованы следующие диагностические методики: «Бег на 30 метров» (В.И. Усаков), «Прыжок в длину с места» (В.И. Усаков), «Цапля» (В.И. Лях).

В ходе проведения первой методики «Бег на 30 метров» выявлялся уровень развития быстроты и ловкости детей старшего дошкольного возраста: высокий, средний и низкий. Для высокого уровня характерно полное и точное выполнение упражнения ребенком без каких-либо отклонений. Для среднего уровня – выполнение упражнения ребенком с присутствием некоторых неточностей. Низкий уровень говорит об отсутствии у ребенка способности выполнить упражнение. Результаты методики показали, что высокий уровень скоростных и координационных способностей у детей отсутствует (0 %); средний уровень – 2 ребенка (20 %); низкий уровень – 8 детей (80 %).

Следующая методика «Прыжок в длину с места» позволяла определить уровень координационных и скоростных умений. Были получены следующие результаты: высокий уровень выявлен у 50 % детей, средний уровень у 30 % и низкий 20 % детей.

Методика «Цапля» определила уровень координационных умений и статического равновесия. Были получены следующие результаты: высокий уровень имеет 10 % детей, средний уровень 40 % и низкий уровень 50 % дошкольников.

Таким образом, по результатам проведенных методик у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи обнаружен недостаточный уровень физической подготовленности, дошкольники продемонстрировали низ-

кий уровень развития быстроты, ловкости и статического равновесия, что отражается в несформированности техники в основных видах движений, несовершенстве мелкой моторики рук, зрительно-моторной координации. Дети с общим недоразвитием речи, овладев произношением отдельных звуков, испытывают трудности в овладении звукосочетаниями, у них часто наблюдаются слоговые парафазии, например, говорят «ломоток» вместо «молоток» Все это тормозит формирование у детей речевых умений и навыков. Поэтому следующим этапом нашей работы станет разработка комплекса физических упражнений с элементом говора, способствующих развитию ловкости и быстроты у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

#### ***Библиографический список***

1. Василькевич И.В., Торбеева Н.В., Ишкова С.В. Логоритмика для детей дошкольного возраста. Красноярск, 2012. С. 48.
2. Груздева О.В. Психолого-педагогические технологии работы с детьми, имеющими нарушения речи и здоровья. Красноярск, 2005. С. 156.
3. Усаков В.И. Педагогический контроль в физическом воспитании дошкольников: учебное пособие. Красноярск, 2011. С. 84.

### **ПРОПАГАНДА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И МЕТОДОВ ОЗДОРОВЛЕНИЯ В КОЛЛЕКТИВЕ ДЕТЕЙ, РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ**

***С.И. Донская, Т.А. Пирогова***

***Физкультурно-оздоровительная работа, здоровый образ жизни, культура здоровья, образовательная область «Здоровье».***

**Определены приоритетные направления физкультурно-оздоровительной работы с детьми, педагогами и родителями по пропаганде здорового образа жизни и внедрению различных методик оздоровления. Раскрыты задачи и основные составляющие здорового образа жизни, приоритетные формы работы с детьми, родителями и педагогами.**

## PROMOTING HEALTHY LIFESTYLE AND HEALING TECHNIQUES IN A GROUP OF CHILDREN, PARENTS AND TEACHERS

*S.I. Donskaya, T.A. Pirogova*

*Sports and recreation activities, healthy lifestyle, health culture, “Health” educational field.*

The paper defines the priority areas for sports and recreation activities for children, teachers and parents to promote a healthy lifestyle and introduce various methods of recovery. It reveals the problems and basic components of a healthy lifestyle, priority forms of work with children, parents and teachers.

Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования определено, что содержание образовательной области «Здоровье» направлено на достижение целей охраны здоровья детей и формирование основы культуры здоровья через решение следующих задач: сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей; воспитание культурно-гигиенических навыков; формирование начальных представлений о здоровом образе жизни.

Следовательно, одной из актуальных задач системы дошкольного образования становится выбор образовательных технологий, адекватных возрасту, устраняющих перегрузки и сохраняющих здоровье дошкольников. Вместе с тем известно, что только здоровые взрослые могут воспитать здоровых детей. Здоровье человека – это великое благо и неотъемлемое условие его счастья. Когда человек здоров, он строит свою жизнь по собственным планам и легко преодолевает любые трудности. Поэтому в нашем дошкольном образовательном учреждении существует твердая уверенность в том, что необходимо сохранять и укреплять здоровье всех участников образовательного процесса – детей, родителей и педагогов.



В настоящее время все активнее ведется поиск новых подходов к воспитательно-оздоровительной работе с детьми, основанных на многофакторном анализе внешних воздействий, мониторинге состояния здоровья каждого ребенка, учете особенностей его организма и индивидуализации профилактических мероприятий. Внедрение инновационных технологий в физкультурно-оздоровительную деятельность детей дошкольного возраста обеспечивает не только необходимые условия для их полноценного естественного развития, но и способствует воспитанию у дошкольников осознанной потребности в здоровье, практическому освоению навыков здорового образа жизни и формированию культуры здоровья.

Анализ деятельности воспитателей нашего детского сада показал, что они в совершенстве владеют профилактической гимнастикой, используют в работе различные виды закаливания. Отмечено улучшение качества проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий. Однако не все педагоги осознают важность и необходимость общения детей к здоровому образу жизни, развитию навыков сохранения и укрепления здоровья. Выявлена и категория родителей, которые не считают важным соблюдение режима дня, необходимость ежедневных прогулок для дошкольников, халатно относятся как к своему здоровью, так и к здоровью своего ребенка.

Здоровье – одна из сущностных характеристик человека наряду с духовностью, интеллектуальностью, определяющая степень жизнеспособности, устойчивости организма и соответствие среде обитания, возможности реализовать свои биологические и социальные требования. На первый план выступает не только задача физического развития детей, сохранения и укрепления их здоровья, но и воспитания у них потребности в здоровье как жизненно важной ценности, сознательного стремления к ведению здорового образа жизни.

Работая над проблемой формирования культуры здорового образа жизни, мы пришли к выводу, что очень важно пробудить у ребенка интерес к самому себе, к изучению частей своего тела, гигиеническому уходу за ним, сохранению своего здоровья, формировать уверенность в своих силах и действиях, формировать умение ставить собственные цели и реализовывать задуманное. Для того чтобы организовать эту работу в интересной форме, эмоционально, сохраняя радостное, весёлое настроение детей, состояние удивления от узнавания нового, необходимо было создать развивающую физкультурно-оздоровительную среду, уголок здоровья, оформить подборку необходимых пособий, игр, методической литературы.

В каждой группе созданы и постоянно обновляются центры физической активности, имеется необходимый инвентарь для проведения закаливающих процедур. На территории детского сада организована спортивная площадка, где проводятся физкультурные занятия, спортивные праздники, развлечения. Традиционным стало проведение «Малых олимпийских игр», «Недели здоровья», спортивного праздника с участием родителей «Вместе нам веселей, вместе мы вдвойне сильнее!».

Мы твердо уверены, что оздоровление детей – целенаправленная, систематическая, тщательно спланированная работа всего коллектива образовательного учреждения на длительный период. Огромная роль в сохранении и укреплении здоровья отводится и родителям воспитанников. Привычка к здоровому образу – это главная, основная привычка. ДОО и семья призваны в детстве заложить основы здорового образа жизни, используя различные формы работы. Именно в семье на ранних стадиях развития ребенка должны помочь, как можно раньше понять ценность здоровья, осознать цель его жизни, пробудить малыша самостоятельно и активно формировать, сохранять и приумно-

жать свое здоровье, а оказать действенную помощь родителям призваны инструктор по физической культуре и педагоги ДОУ.

Исходя из этого, нами были конкретизированы **задачи** по формированию здорового образа жизни.

1. Формирование осознанного отношения к здоровью как ведущей ценности и мотивации к здоровому образу жизни в коллективе детей, родителей, педагогов.

2. Накопление представлений о здоровье, обретение умений и навыков, поддерживающих, укрепляющих и сохраняющих здоровье.

3. Улучшение условий пребывания и питания.

4. Расширение системы лечебно-профилактических мероприятий, корректирование физического и психического развития детей и взрослых.

5. Обеспечение условий для реализации потребности в двигательной активности в течение дня.

Применительно к детям дошкольного возраста некоторые слагаемые ЗОЖ приобретают особую значимость и специфику формирования, обусловленную особенностями здоровья детей дошкольного возраста. В работе с родителями и педагогами мы обращаем внимание на основные составляющие здорового образа жизни, делая акцент на значении каждого для дошкольников.

**1. Оптимальный режим различных видов деятельности и отдыха.** Важным моментом режима для ребенка является достаточный по продолжительности сон. Именно во сне осуществляются все основные метаболические и клеточные перестройки, определяющие вырастание детского скелета. Пребывание на свежем воздухе способствует повышению обмена веществ. Ультрафиолетовая радиация, высокая степень ионизации воздуха также активизируют обменные процессы. Наиболее интенсивно они протекают в условиях активной двигательной деятельности детей на откры-

том воздухе. У дошкольников в результате постоянного повторения одних и тех же режимных процессов формируются прочные привычки. Поэтому важно, чтобы родители и дома старались придерживаться рекомендаций работников ДООУ по их проведению. Для этого мы стремимся к установлению тесного контакта с семьей.

**2. Рациональное питание** предполагает учет физиологических потребностей растущего организма в белках, жирах, углеводах, воде, минеральных солях и витаминах. Обмен веществ и энергии в значительной степени зависит от количественного и качественного состава пищи, поэтому необходимо соблюдать правильное распределение суточного рациона по приему пищи.

Для дошкольников важны соблюдение основных условий питания, индивидуальный подход к детям, хорошее пережевывание пищи. Если при организации питания в ДООУ придерживаются этих правил, то в условиях семьи рацион питания детей во многом определяется материальным благосостоянием, потребностями и желанием родителей.

**3. Оптимальная двигательная активность и систематические занятия физической культурой.** Двигательная активность, создает ту степень вертикальной и перемежающейся по направлению механической нагрузки на костный скелет, которая является стимулятором остеогенеза и роста хряща. Мышечная работа активизирует и выделение гормонов – стимуляторов роста. Рационально построенная система занятий физическими упражнениями с учетом биологических закономерностей развития организма позволяет достичь соразмерного и согласованного развития всех форм и функций организма.

**4. Закаливание** является составной частью физического воспитания детей. Под закаливанием понимается комплекс мероприятий, направленных на тренировку защитных сил организма, повышение его устойчивости к воздей-

ствием факторов внешней среды. Закаливание влияет на деятельность нервной и эндокринной систем, что отражается на регуляции всех физиологических процессов. Закаливающие процедуры повышают физическую работоспособность, снижают заболеваемость, укрепляют здоровье.

**5. Соблюдение правил личной и общественной гигиены** необходимо для предупреждения попадания инфекций в организм. Осознанное выполнение этих правил ведет к формированию у ребенка навыков, которые доводятся до автоматизма, т. е. для их выполнения не требуется внешнего контроля.

Таким образом, были определены приоритетные направления физкультурно-оздоровительной работы с детьми, педагогами и родителями по пропаганде здорового образа жизни и внедрению различных методик оздоровления.

**Формы работы с детьми:** соблюдение режима дня; утренняя гигиеническая гимнастика; гимнастика после сна; физкультминутки и паузы в процессе непосредственно образовательной деятельности; закаливание (солевая дорожка, воздушные ванны, мытье рук холодной водой и т. д.); употребление в пищу лука и чеснока, медальоны с эфирными маслами; физкультурно-оздоровительные праздники и развлечения; дыхательная гимнастика; витаминотерапия; точечный массаж, приемы самомассажа; инсценирование сказок о здоровом образе жизни и культурно-гигиенических навыках; тематические, познавательные мероприятия «Давайте расти здоровыми», «Ушки на макушке», «В гостях у доктора Айболита», «Пейте, дети, молоко – будете здоровы» и т. п.; дидактические, подвижные и сюжетно-ролевые игры здоровьесберегающей направленности («Аскорбинка и ее друзья», «Зуб, неболей-ка», «Я спортсмен», «Пирамида здоровья», «Во саду ли, в огороде» и многие другие); рассматривание картинок и иллюстраций, способствующих пропаганде ЗОЖ («Строение

тела человека», «Дневник твоего здоровья», «Правила гигиены» и др.).

**Формы работы с родителями:** привлечение родителей к созданию условий для укрепления и сохранения здоровья детей; анкетирование не менее трех раз в год; совместное оформление уголка здоровья; консультации для родителей: «Овощное разноцветие», «Здоровое питание детей», «Закаливание», «Профилактика простудных заболеваний», «Профилактика плоскостопия и нарушений осанки», «Гигиена органов слуха, зрения и кожи», «Игра – лекарство от всех недугов» и др.; тематические родительские собрания: «Оздоровление детей в условиях детского сада, «Уроки психологического здоровья» и т. д.; педагогические беседы (индивидуальные и групповые); показ открытых мероприятий по ЗОЖ; фотовыставки «В здоровом теле – здоровый дух», «Витамины с грядки»; физкультурные досуги детей с родителями, совместные праздники, «Дни здоровья» и т. п.; круглые столы с привлечением специалистов (педиатр, логопед, психолог, инструктор по физической культуре).

Также используем различные **формы работы с педагогами:** анкетирование для определения степени готовности к пропаганде ЗОЖ среди родителей и воспитанников; создание условий для сохранения и укрепления здоровья; круглый стол «Оздоровление в условиях детского сада»; семинар-практикум «Дыхательная гимнастика с элементами точечного массажа»; консультации; выставки рисунков и фотоматериалов; семинары по профилактике простудных заболеваний; проведение закаливающих мероприятий; педагогические беседы; лекции по пропаганде ЗОЖ; информационные стенды по формированию основ ЗОЖ; аэробика; дыхательная гимнастика.

Таким образом, привлечение родителей и педагогов к проведению работы по сохранению и укреплению здоро-

вья детей, организация мероприятий, способствующих здоровому образу жизни взрослых, позволяют сформировать привычку к здоровому образу жизни дошкольников в семье и в образовательном учреждении. Пропаганда здорового образа жизни в детском саду и дома, личный пример педагогов и родителей помогут состояться здоровому поколению.

### *Библиографический список*

1. Галанов А.С. Оздоровительные игры для дошкольников и младших школьников. СПб.: Речь, 2007.
2. Голицына Н.С. Нетрадиционные занятия физкультурой в дошкольном образовательном учреждении. М.: Скрипторий, 2003, 2006.
3. Козырева О.В. Оздоровительно-развивающие игры для дошкольников: пособие для воспитателей и инструкторов физкультуры дошкольных образовательных учреждений. М.: Просвещение, 2007.
4. Оздоровительная работа в дошкольных образовательных учреждениях / под ред. В.И. Орла и С.Н. Агаджановой. СПб.: Детство-Пресс, 2006.
5. Оздоровление детей в условиях детского сада / под ред. Л.В. Кочетковой. М.: ТЦ Сфера, 2007.
6. Пензулаева Л.И. Оздоровительная гимнастика для дошкольного возраста (3–7 лет). М.: ВЛАДОС, 2002.

## **ПЛАВАНИЕ – ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Е.Е. Махляр*

*Физические качества, физическое воспитание дошкольника, плавание, психофизические качества дошкольника.*

**Рассматривается влияние плавания на физическое развитие ребенка и формирование его личности. Описаны результаты диагностической и экспериментальной работы по формированию навыков плавания у дошкольников.**

## SWIMMING AS ONE OF CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF PSYCHO-PHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL CHILDREN

*E.E. Makhlyar*

*Physical characteristics, physical education of preschooler, swimming, psycho-physiological characteristics of preschooler.*

**The article examines the impact of swimming on physical development of the child and the formation of their personality. The results of diagnostic and experimental work on the formation of swimming skills in preschool children are described.**

Развитие физических качеств – одна из важных сторон физического воспитания дошкольника. Уровень общей физической подготовленности детей определяется тем, как развиты у них основные физические качества: быстрота, ловкость (координация), сила, выносливость, гибкость.

Ученые считают, что при недостаточном развитии физических качеств обучение физическим упражнениям затруднено, а в некоторых случаях невозможно. Практическое значение имеет развитие всех физических качеств, т. к. развитие одного из них определенным образом влияет на развитие другого. Поэтому занятия должны быть комплексными и последовательными, с применением различных упражнений. Только тогда при совершенствовании физических качеств формируются разнообразные двигательные навыки.

Несмотря на принятие федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в РФ на 2006–2015 гг.», физическая культура не стала потребностью большинства населения нашей страны. Корни этой проблемы необходимо искать на начальных этапах становления личности, прежде всего, в дошкольном детстве. В подтверждение сказанному можно рассматривать принятые в последние годы нормативные документы, регулирующие содержание образования дошкольников – федеральные государственные требова-



ния к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки РФ от 23.11.2009 № 655).

В этом документе впервые выделены наиболее значимые для дошкольника образовательные области – «Физическая культура» и «Здоровье».

Формирование физической культуры детей осуществляется в разных видах детской деятельности, но прежде всего в двигательной.

Структурными компонентами двигательной деятельности считаются движения и физические упражнения, представленные в структуре дошкольного образования такими видами, как основная гимнастика, спортивные игры, спортивные упражнения. Перечень спортивных упражнений довольно широк, но особое место занимает плавание.

Плавание благотворно влияет не только на физическое развитие ребенка, но и на формирование его личности. Не всем детям общение с водой доставляет удовольствие и радость, некоторые боятся входить в воду, опасаясь глубины. Психологами установлено, что главная опасность на воде – не действия в ней, а чувство страха и боязнь глубины.

Благоприятные условия для развития физических качеств и возможность предупреждения опасных ситуаций на воде ставят плавание на одно из первых мест в занятиях физической культурой. На занятиях по плаванию закрепляются умения и навыки в беге, прыжках, ходьбе, т. к. упражнения, проводимые в воде, на начальном этапе обучения почти полностью повторяют упражнения и подвижные игры, выполняемые, например, в зале. Главной задачей занятий плаванием является формирование нового навыка – скольжение на воде. Этот навык – базовое движение в плавании, а его формирование во многом зависит от развития двигательных способностей, среди которых занимают веду-

щее место гибкость, ловкость (координация движений), мышечная сила и выносливость в мышечной работе.

Гибкость – одно из важных качеств пловца. Хорошая гибкость обеспечивает пловцу свободу, быстроту и экономичность движений, увеличивает путь эффективного приложения усилий во время гребка. Отличная подвижность в суставах – хорошая основа для высокого уровня проявления гибкости. Целенаправленное развитие гибкости должно начинаться с раннего возраста. Проявление гибкости зависит от температуры окружающей среды. При повышении температуры гибкость увеличивается, при понижении – уменьшается. Эту зависимость следует учитывать при организации занятий. На гибкость оказывает влияние силовая структура движения, появление других физических качеств. Учитывая данные обстоятельства, развитие гибкости следует проводить комплексно, вместе с воспитанием других физических качеств, необходимых в обучении плаванию.

Ловкость – это целесообразность движений в конкретной ситуации; она является сложным двигательным качеством, не имеющим единого критерия для оценки. Специфика проявления ловкости связана с условиями деятельности. Плавание предъявляет специфические требования к координационным способностям. Занимающимся нелегко овладеть согласованными движениями рук и ног, когда темп движений неодинаков, добиться такого распределения усилий гребков, при которых не нарушалось бы равновесие тела. На ловкостные способности в плавании большое значение оказывает «чувство воды», представляющее собой тонкий анализ информации, получаемой от анализаторов, позволяющих пловцу точно воспринимать мельчайшие детали движений, анализировать их и вносить коррективы. Совершенствование такого качества, как «чувство воды» осуществляется в процессе выполнения разнообразных тренировочных заданий, при постоянном контроле темпа и ритма движений.

В плавании ведущим фактором, обеспечивающим высокую специальную работоспособность, является выносливость – способность выполнять работу заданной мощности на фоне возрастающего утомления без снижения ее механической эффективности (без снижения скорости плавания). Выносливость предполагает, прежде всего, высокую производительность сердечно-сосудистой системы и системы дыхания, мощность, емкость и эффективность механизмов энергообеспечения динамической мышечной работы, поддержание мощностей и эффективности гребковых движений.

Поэтому на 2011–2012 учебный год нами была поставлена задача – «Развитие психофизических качеств на занятиях по плаванию с использованием элементов синхронного плавания».

В начале года провели диагностику, основываясь на авторской программе «Дружная семейка» инструктора по плаванию С.В. Митрофановой.

Диагностика показала следующие результаты: на низком уровне находятся 34 % детей; на среднем – 31 %; на высоком – 35 %.

По данным диагностики определили, что у многих детей старшего возраста вызывают трудности погружение в воду с продолжительным выдохом и открывание глаз под водой. Поэтому на занятиях по плаванию запланировали больше внимания уделять обучению правильному глубокому выдоху в воду и рассматриванию предметов, цифр, букв под водой.

Также у детей наблюдаются трудности в согласованной работе рук и ног при плавании «кролем» на груди. Стали включать в занятия упражнения на координацию движений.

Обследовав детей младшего и среднего возраста, пришли к выводу, что многие боятся брызг и погружения в воду с головой. Для изменения ситуации провели работу с родителями (через индивидуальные беседы), а также заплани-

ровали больше включать в занятия игры для ознакомления с водой и с погружением в воду.

Изучив методическую литературу по теме, проанализировав данные проведенной диагностики, составили перспективный план на учебный год, куда внесли формы работы с детьми, с родителями, с педагогами.

Мы считаем, что успех в обучении плаванию достигается только благодаря учету возрастных особенностей развития детей, реальных сил и возможностей ребенка (особенно уровень скоординированности движений). Только зная состояние здоровья, уровень физического развития, степень подверженности простудным заболеваниям, индивидуальные реакции на физические нагрузки и изменения температурных условий, можно выбрать правильный путь обучения детей плаванию. Поэтому в обучении детей плаванию выделили пять этапов.

На каждом этапе решаются свои образовательные задачи. Работу в течение всех этапов осуществляем в соответствии с рекомендациями Т.И. Осокиной, Б.Б. Егорова, О.Б. Бердниковой, Е.К. Воронова, Т.А. Протченко, Ю.А. Семенова.

*Первый этап* начинаем с ознакомления ребенка с водой, с ее свойствами. Продолжается он до того момента, пока ребенок освоится с водой, сможет с помощью взрослого или самостоятельно, уверенно передвигаться по дну бассейна, совершать простейшие действия, играть.

*Второй этап* связан с приобретением детьми умений и навыков, которые помогут им чувствовать себя в воде достаточно уверенно. На занятиях дети учатся держаться на поверхности воды (всплывать, лежать, скользить) хотя бы короткое время. Получают представление о выталкивающей и поддерживающей силе воды, а также самостоятельно, произвольно выполняют упражнение «вдох – выдох» в воду несколько раз подряд.

*На третьем этапе* дети обучаются элементам плавания стилем «кроль на груди». Ребенок должен научиться плыть, согласуя движения рук и ног.

*На четвертом этапе* обучения, продолжается совершенствование техники плавания стилем «кроль» на груди (дети должны проплыть 8–10 метров, сохраняя согласованность движений рук, ног и дыхания). Вводится обучение элементарным прыжкам.

*На пятом этапе* обучения продолжается совершенствование плавания кролем на груди, элементарных прыжков. Вводится обучение плаванию техникой «кроль» на спине.

Занятия по обучению плаванию ведем с детьми, начиная со старшей ясельной группы (с двух лет). Занятия по плаванию, начатые в раннем возрасте, дают возможность успешно обучить каждого ребенка с учетом индивидуальных способностей его развития, физической подготовленности и состояния здоровья.

Формируем сознательное и активное отношение детей к упражнениям и играм, что дает свои положительные результаты при обучении плаванию. Поэтому, объясняя задание, стремимся к тому, чтобы дети поняли, как нужно выполнять движение, на что при этом обратить внимание («оттолкнись посильнее, проскользить подальше», «делай полный выдох в воду, чтобы всплыть на поверхность воды, снова сделай вдох»).

Для освоения основных стилей плавания используем метод отдельного овладения техникой движения и систему подводных упражнений. Упражнения, проводимые как на суше, так и в воде позволяют на каждом этапе обучения более эффективно решать образовательные задачи. Они были нами подобраны, систематизированы и апробированы в работе с детьми. Так, упражнения для освоения в воде разделили на пять подгрупп: упражнение для ознакомления с водой; упражнения для погружения в воду с головой и от-

крывание глаз; упражнения для обучения дыханию с выдохом в воду; упражнения для всплытия и лежания на воде; упражнения для скольжения.

Каждая подгруппа включает в себя три последовательных фазы: начальное обучение; закрепление пройденного материала; повторение старого материала.

Формированию двигательных навыков и повышению интереса детей к занятиям плаванием способствует используемое нами разнообразное оборудование. Это различные надувные игрушки, круги, мячи, плавательные доски, гимнастические палки, кегли, пластмассовые игрушки.

Второй год занимаемся с детьми гидроаэробикой. Гидроаэробика – это выполнение умеренных по интенсивности физических упражнений под музыку и без нее. Работоспособность мышц у дошкольника невелика, они быстро утомляются при статических нагрузках. Им свойственна 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 упражнения.

Кроме того, занятия под музыку развивают у детей чувство ритма, пластику движений, дети учатся умению чувствовать и осознавать себя, свое тело и свои возможности, а также выражать свои чувства. Упражнения можно выполнять как без предметов, так и с ними. Например, с мячами, гимнастическими палками или игрушками. С детьми подготовительных групп используются элементы синхронного плавания. Это позволяет придумывать различные хореографические композиции на воде для развлечений и праздников.

В своей студийной работе с девочками подготовительных групп «Золотые рыбки», углубленно занимаемся плаванием с использованием элементов синхронного плавания.

За период учебного года дети стали более раскрепощенными, движения более пластичными, ритмичными, снизилась заболеваемость. Дети с удовольствием посещают студию, охотно выступают на различных праздниках на воде.

Наш опыт показывает, что не все родители поддерживают и одобряют обучение детей плаванию. Некоторые боятся, что их дети могут простудиться и заболеть, другие, что с ними произойдет несчастный случай. Причина этого явления – неосведомленность родителей, недооценка ими значения плавания для укрепления здоровья, незнание условий организации и методики проведения занятий по плаванию в детском саду, а также неумение родителей плавать. Поэтому одной из важных задач нашей работы является широкая пропаганда плавания среди родителей. Мы проводим анкетирование, дни открытых дверей, День здоровья, приглашаем родителей на занятия по плаванию, проводим праздники и развлечения на воде: «Праздник Нептуна», «Путешествие по океану», «День рождения Водяного», «В гостях у Жемчужинки». Подготовили и поместили информацию в родительские уголки по темам: «Значение плавания», «Как научить ребенка не бояться воды», «Правила поведения на воде», «Вода – средство физического развития и закаливания» и т. п.

Считаем, что добиться хороших результатов можно, имея тесную взаимосвязь с воспитателями всех возрастных групп. Проводим индивидуальные беседы с педагогами по подготовке детей к занятиям по плаванию, рекомендуем упражнения для отработки дыхания на суше, координации движений. Подготовили и провели консультации по теме: «Система закаливающих мероприятий», «Закаливание водой», «Оказание первой помощи на воде», «Плавание – жизненно важный фактор», «Дети и ароматы».

С целью оценки эффективности проведенной нами работы провели контрольные занятия, позволяющие опреде-

лить уровень развития психофизических качеств на занятиях по плаванию. Анализ и сопоставление полученных данных позволяет судить о том, что к концу года результаты улучшились.

Результатом продуктивности проводимой работы служат данные диагностики, в которых показатели навыков и умений с 2011 по 2012 год в процентном отношении увеличились. Увеличился процент детей с высоким уровнем плавательных умений и навыков на 25 %, со средним уровнем на 24 %.

Считаем, что хорошие результаты достигнуты благодаря правильно подобранной и проводимой методике, нашему тесному сотрудничеству с педагогами и родителями.

Таким образом, цель обучения плаванию – подготовить ребенка к жизни, деятельности в разных условиях. Древние философы, говоря о бесполезных людях, подчеркивали: «Они не умеют ни читать, ни плавать», т. е. умение свободно держаться на воде приравнивалось к грамотности и считалось неперемным качеством полезного для общества человека.

#### *Библиографический список*

1. Викулов А.Д., Бутин М.И. Развитие физических способностей детей: книга для малышей и их родителей. Ярославль: Гринго, 1996. 176 с.
2. Муравьев В.А., Назарова Н.Н. Воспитание физических качеств детей дошкольного и школьного возраста. М.: Айрис-Пресс, 2004. 112 с.
3. Осокина Т.И., Тимофеева Е.А., Богина Т.Л. Обучение плаванию в детском саду. М.: Просвещение, 1991. 159 с.
4. Проченко Т.А., Семенов Ю.А. Обучение плаванию дошкольников и младших школьников. М.: Айрис-Пресс, 2003. 80 с.
5. Чеботарева И.В. Плавание в физическом воспитании детей дошкольного возраста. М.: РГАФК, 1993. 25 с.
6. Чемењева А.А., Столмакова Т.В. Система обучения плаванию детей дошкольного возраста. М.: Детство-ПРЕСС, 2011. 336 с.



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ФОРМИРОВАНИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

*О.А. Разуваева*

*Здоровый образ жизни, педагогическое проектирование, физическое воспитание.*

Представлен опыт работы детского сада по формированию здорового образа жизни дошкольников средствами педагогического проектирования, дано описание проекта организации оздоровительно-просветительской деятельности среди дошкольников, их родителей и педагогов.

## USING PROJECT METHOD IN FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE IN PRESCHOOLERS

*O.A. Razuvaeva*

*Healthy lifestyle, pedagogical project, physical education.*

The article presents the experience of kindergarten in promotion of healthy lifestyle of preschool children by means of pedagogical project. The description of the project for recreational and educational activities among preschool children, their parents and teachers is given.

Каждый родитель хочет видеть своего малыша здоровым, веселым, физически развитым. Правильное физическое воспитание детей – одна из ведущих задач дошкольных учреждений. Хорошее здоровье, полученное в дошкольном возрасте, является фундаментом общего развития человека. Ни в какой другой период жизни физическое воспитание не связано так тесно с общим воспитанием, как в первые шесть лет. В период дошкольного детства у ребенка закладываются основы здоровья, долголетия, всесторонней двигательной подготовленности и гармоничного физического развития.

Важно на этом этапе сформировать базу представлений

и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом. Под здоровым образом жизни мы понимаем активную деятельность людей, направленную на сохранение и улучшение здоровья.

В настоящее время вопросы охраны здоровья детей и мотивации здорового образа жизни стали одним из важнейших направлений деятельности дошкольных образовательных учреждений. Но все же, здоровье детей продолжает находиться в критическом состоянии. У многих родителей недостаточно высокий уровень знаний и умений в области формирования привычки к ЗОЖ, и интерес к данной теме возникает лишь тогда, когда их ребенку требуется медицинская или психологическая помощь. Это обусловлено тем, что большинство из них не понимают сущности здорового образа жизни, рассматривая его как отсутствие заболеваний, а средства оздоровления детского организма видят лишь в лечебных и закаливающих мероприятиях, совершенно не учитывая взаимосвязь всех составляющих ЗОЖ: правильное питание; рациональная двигательная деятельность; закаливание; развитие дыхательного аппарата; сохранение стабильного психоэмоционального состояния.

Важнейшим условием охраны здоровья детей является комплексное внимание к этому со стороны воспитателей, родителей, инструкторов физической культуры, медицинских работников. В связи с этим особое внимание в своей работе мы уделяем взаимодействию ДООУ с семьей, т. к. ЗОЖ детей зависит не только от их физических особенностей, но и от условий жизни в семье, санитарной грамотности и гигиенической культуры населения. Поэтому в центре работы по полноценному физическому развитию и оздоровлению детей должны находиться семья и детский сад, как две основные социальные структуры, которые в основном и определяют уровень ЗОЖ ребенка.

Думаем, что ни одна, даже самая лучшая физкультурно-оздоровительная программа не сможет дать полноценных результатов, если она не решается совместно с семьей. Работа с родителями требует особенной организации и четко спланированной подготовки педагогической деятельности.

Одна из технологий, используемых нами, – проектная. Значимость данной технологии заключается в том, что она ориентирована не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых.

Педагогическое проектирование – это процесс создания проекта, который отражает решение той или иной проблемы. Представляет собой деятельность, осуществляемую в условиях образовательного процесса и направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития.

В переводе с греческого «проект» – это путь исследования. Проект – это метод педагогически организованного освоения ребёнком окружающей среды в процессе поэтапной и заранее спланированной практической деятельности по достижению намеченных целей. Основная функция проектирования – наметить программу, подобрать средства дальнейших целевых действий.

Использование метода проекта в организации работы по физическому воспитанию дошкольников позволяет значительно повысить самостоятельную двигательную активность детей, развить творческое мышление, умение детей самостоятельно, разными способами находить информацию об интересующем предмете или явлении. Использование проектной технологии также делает образовательную систему ДОО открытой для активного участия родителей.

В связи с этим нами был разработан проект «Будем здоровыми!», посвященный культуре формирования здорового образа жизни. Проект предполагает организацию оздоровительно-просветительской деятельности среди дошкольников, родителей и педагогов посредством реализации

физкультурно-оздоровительных мероприятий по внедрению и пропаганде ЗОЖ.

Это долгосрочный (1 учебный год) проект, участниками которого являются дети старшего дошкольного возраста, их родители и педагоги.

Цели проекта «Будем здоровыми»: популяризация здорового образа жизни как приоритетного направления государственной политики; формирование у всех участников проекта культуры здорового образа жизни; расширение представлений участников проекта о себе как о субъектах собственной жизнедеятельности; формирование устойчивых представлений о здоровье как о важнейшей человеческой ценности.

Конкретизируя задачи проекта в контексте с его основными целями, можно выделить специфические задачи.

1. Оздоровительные задачи: способствовать функциональному развитию органов (сердце, легкие и т. д.) и систем организма (сердечно-сосудистая, дыхательная); содействовать формированию гармоничного телосложения, правильной осанки и стопы; закаливать организм, используя естественные факторы природы (солнце, воздух, вода), различные традиционные и современные методики закаливания; способствовать сохранению положительного психоэмоционального состояния у детей.

2. Образовательные задачи: формировать и совершенствовать у дошкольников жизненно необходимые двигательные умения и навыки (ходьба, бег, лазание, метание и т. д.); сделать достоянием каждого ребенка элементарные базовые знания по гигиене, анатомии и физиологии человека, валеологии, биомеханике движений, технике выполнения различных упражнений, правилам соревнований по спортивным играм и т. д.

3. Воспитательные задачи: воспитывать привычку следить за личной гигиеной, содержать свое тело в чистоте; при-

вычку к закаливающим процедурам (утреннее умывание, обтирание, мытье рук перед едой, ног перед сном); воспитывать потребность в здоровом образе жизни у всех участников проекта.

Этапы внедрения проекта

1. Организационно-подготовительный этап: работа по изучению теории и практики реального положения проблемы формирования культуры здорового образа жизни детей, родителей, педагогов; подготовка необходимых документов для внедрения опыта: планов, памяток, рекомендаций и т. д.

2. Информационно-ознакомительный этап: изучение содержания имеющегося опыта; создание плана реализации проекта; определение сроков и исполнителей.

3. Исполнительский этап: внедрение опыта и апробация его через коллективные творческие дела.

4. Контрольный этап: анализ проведенных мероприятий и анализ полученных результатов.

5. Итоговый этап: подведение итогов, определение изменений, коррекция деятельности участников проекта.

6. Обобщение собственного опыта: соотнесение результатов с поставленными задачами.

На первом этапе был проведен мониторинг среди детей, родителей и педагогов, а именно:

– анкетирование педагогов, родителей, с целью выявления знаний и умений в области ЗОЖ, организации питания и двигательной активности детей, выполнения режимных моментов («Ведете ли вы здоровый образ жизни?», «Каково состояние вашего здоровья?»);

– опрос детей («Что такое здоровый образ жизни?»).

Осуществлялся подбор методической, справочной литературы по проектному методу. Отбор участников (родителей) проводился на основе желания родителей включиться в реализацию предлагаемого проекта.

Цели и задачи проекта реализовывались путем проведения системы физкультурно-оздоровительных мероприятий, способствующих осознанному приобщению к ЗОЖ.

Для детей были проведены как традиционные занятия по физическому воспитанию, так и специальные (тематические). Для этого был создан клуб для детей «Здоровячок», в который входили все дети, участвующие в проекте. Занятия в клубе были направлены на знакомство с основными ценностями ЗОЖ: серия занятий «Изучаем свой организм»: «Самое дорогое – мое тело», «Что внутри меня», «Опора и двигатели нашего организма», а также занятия из серии «Чтобы быть здоровыми»: «Чистота – залог здоровья», «Мой режим дня», «Если хочешь быть здоровым – закаляйся». Наряду с этим были проведены спортивные праздники и развлечения, такие как: «Осенний марафон в тополиную рощу», «Папа, мама, я – спортивная семья», «По дороге к доброму здоровью», «В гостях у Мойдодыра», «В гости к Имунитету» и другие. Кроме этого, были проведены и такие масштабные мероприятия, как Зимние и Летние Олимпийские игры, Туриада. Организовали экскурсию детей в спортивно-оздоровительный комплекс «Кристалл», вели работу студии «Гибкая стопа», направленную на профилактику плоскостопия у детей; студию «Грация», направленную на развитие гибкости, пластичности, эстетичных движений под музыку, с элементами художественной гимнастики, с атрибутами и без них. В течение всего года нами и воспитателями проводились закаливающие процедуры, направленные на оздоровление детского организма и профилактику простудных заболеваний (босохождение, обтирание, воздушное закаливание, солнечные ванны, дыхательная гимнастика, занятия в облегченной форме одежды и т. д.).

Для родителей: был создан семейный клуб «ЗОЖигай!», активными участниками которого стали родители и дети. Целью клуба является пропаганда ЗОЖ. Встречи семейного клу-

ба были построены на интересах самих участников. В начале учебного года был разработан перспективный план работы клуба. С родителями было запланировано 9 занятий с периодичностью 1 раз в месяц, совместно были определены темы для встреч и обсуждений: «Движение – это жизнь», «Чистота – залог здоровья», «Дыхательная гимнастика – как профилактика простудных заболеваний», «Улыбайся, и тогда здоровым будешь ты всегда», «По дороге к доброму здоровью». На встречах семейного клуба проводили обучение родителей конкретным приемам и методам оздоровления (ЛФК, точечный массаж, дыхательная гимнастика, разнообразные способы закаливания и др.). Для всех родителей детского сада были проведены следующие мероприятия: консультации, беседы, семинары-практикумы, игры и тренинги на такие темы, как: «Закаливание детей в семье», «Как правильно питаться», «Сотрудничество ДООУ и семьи в воспитании культуры здоровья дошкольников», «Формирование правильной осанки», «Дыхательная гимнастика и точечный массаж как профилактика простудных заболеваний в домашних условиях», «Туристические прогулки в семье». Наряду с этим проводились совместные физкультурные досуги, развлечения, праздники: коллективный поход в лес «За здоровьем на лесную полянку», «Папа, мама, я – спортивная семья», «Зимние и Летние Олимпийские игры», «Туриада» и многие другие.

Для педагогов: были проведены семинары-практикумы, тренинги, консультации, просмотры открытых мероприятий на темы: «Роль семьи и детского сада в формировании здорового образа жизни у дошкольников», «Рациональная организация двигательной активности дошкольников», «Самопрофилактика ОРВИ (точечный массаж, самомассаж, босохождение)». Была организована «Школа Здоровья Педагога», на которой в спокойной, непринужденной обстановке велись беседы на темы: «Как сохранить здоровье педагога?», «Фитотерапия как доступный способ восстановить здоровье педа-

гога», «Релаксация» и др. Также в рамках проекта совершили коллективные выезды на природу и на берег озера Байкал.

С целью оценки эффективности проведенной нами работы были проведены контрольные занятия, позволяющие определить уровень физического развития детей и уровень сформированности навыка здорового образа жизни. Анализ и сопоставление полученных данных позволяют говорить о том, что к концу года результаты заметно улучшились.

Результатом продуктивности проводимой работы служат данные о снижении заболеваемости детей, данные диагностики физического развития детей и данные о сформированности навыка ЗОЖ.

Считаем, что хорошие результаты достигнуты благодаря правильно подобранной и проведенной методике организации проекта, тесному сотрудничеству с педагогами и родителями. Основным показателем успешности проекта являются результаты его участия в муниципальных смотрах и конкурсах.

### *Библиографический список*

1. Голицина Н. С., Шумова И. М. Воспитание основ здорового образа жизни у малышей. М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2007. С.120.
2. Голубева Л., Прилепина И. Роль семьи и детского сада в формировании здоровья детей // Дошкольное воспитание. №1. 2001. С. 44.
3. Доронova Т. Н., Глушкова Г. В., Гризик Т. И. и др. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию дошкольных образовательных учреждений и родителей. М.: Просвещение, 2005. С.191.
4. Каропова Т.Г. Формирование здорового образа жизни у дошкольников: планирование, система работы. Волгоград: Учитель, 2010. С.170.
5. Новикова И. М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2009. С. 96.



## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОУ ПОСРЕДСТВОМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Т.Ю. Сюзева*

*Социализация, физическая культура, интеграция образовательных областей.*

Рассматривается опыт интеграции образовательных областей «Физическая культура» и «Социализация», где основная задача педагога – конструирование образовательной среды, включающей в себя две составляющие: организацию сложно организованного физического пространства и организацию сложно организованного социального пространства, в которых дети могут иметь разные роли, статусы и занимать разные позиции.

## SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN PRESCHOOL THROUGH PHYSICAL EDUCATION

*T.Yu. Syuzeva*

*Socialization, physical education, integration of educational fields.*

This article examines the experience of integration of educational fields “Physical Education “ and “Socialization “, where the main task of the teacher is to construct the educational environment consisting of the two components: organization of complex-organized physical space and organization of complex-organized social space in which children can have different roles, statuses and occupy different positions.

В рамках федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования в разделе 3.5 описаны планируемые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Отмечается, что итоговые результаты являются интегративными качествами ребенка – не элементарными знаниями, навыками, а сложными качествами, которые могут возникнуть у ребенка в рамках сложно организованной деятельности, где он действует

инициативно и самостоятельно. При этом не в одиночку, а совместно с другими сверстниками.

Перечислим лишь некоторые из этих интегративных качеств. Ребенок может самостоятельно применять освоенные им знания и способы деятельности, решать задачи, поставленные как взрослым, так и им самим. В зависимости от ситуации, ребенок может преобразовывать способы решения задач, может предложить свой собственный замысел и воплотить его в действие. Он способен к взаимодействию и к сотрудничеству, как с педагогом, так и со своими сверстниками.

Понятно, что для возникновения таких эффектов детскую деятельность необходимо организовывать по иному, т. е. не в рамках инструкции и жестких требований со стороны педагога, а чтобы обеспечить условия и возможность, при которых эти качества смогут развиваться. Чтобы каждый ребенок вложил в происходящее собственный личный смысл и был бы непосредственным участником всего образовательного процесса. В связи с этим возникает необходимость интеграции различных видов деятельности дошкольников, когда образовательный процесс не дробится на отдельные фрагменты, а представляет собой образовательное событие.

Наш детский сад работает по общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы», под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. В этой программе заложен принцип интеграции образовательных областей.

На примере физкультурного занятия для детей старшего дошкольного возраста «Дружные ребята» мы хотим показать, как происходит интеграция образовательных областей «Физическая культура» и «Социализация». Где, кроме задач физического развития (повышение двигательной активности, освоение основных движений, развитие физических качеств), решаются и образовательные задачи области «Соци-

ализация» (развитие игровой деятельности детей, приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, формирование гендерной принадлежности, патриотических чувств).

Социализация на физкультурных занятиях – это создание педагогических ситуаций и ситуаций морального выбора, развитие нравственных качеств, поощрение проявлений смелости, находчивости, взаимовыручки, выдержки, побуждение детей к самооценке и оценке действий и поведения сверстников.

Педагогические ситуации, созданные педагогом на протяжении всего занятия, помогают действовать в рамках темы занятия, а именно в контексте дружбы: осознание детьми значимости дружбы, причастности к общему делу, роли каждого в успехе общего дела.

Чтобы мотивировать детей к предстоящей деятельности, педагог в начале занятия проводит с ними беседу о дружбе, о ее значении, ее ценности в жизни людей. Ребенок читает стихотворение о дружбе.

Первая игровая ситуация, с которой предстоит справиться детям в беговой разминке, – «Авторские препятствия». Для организации детей в этой игровой ситуации на полу мы сделали разметку в виде геометрических фигур-ориентиров, которые расположены по диагонали, на расстоянии метра друг от друга (места-ориентиры сокращают время на распределение детей в пространстве зала).

Мы провели дополнительную работу на предыдущих занятиях, где детям предлагалось, самостоятельно опираясь на свою фантазию и воображение, изобразить с помощью своего тела препятствия, а также обсудили, как можно преодолеть препятствия на своем пути.

Детей разделили на две группы – мальчики и девочки. Все дети бегут в колонне друг за другом. По сигналу девочки встают на любые места-ориентиры и выстраивают це-

почку «живых» препятствий. Здесь дети изображают дуги, скамейки, стойки и т. д. В это время педагог вводит в игру ритмический счет 1-2-3 (счет ограничивает время построения на места-ориентиры и позволяет избежать прений между детьми, а также задает темп в построении препятствий). Мальчики в это время продолжают бег, увидев препятствия, начинают преодолевать их. Способ их преодоления предлагает направляющий в группе. *Что придумает направляющий для своей группы?*

*Направляющий пролезает под дугой (гимнастический мост), перепрыгивает через скамейку (упор лежа), на его пути снова скамейка (упор на предплечьях). Как на этот раз он предложит группе преодолеть это же препятствие? Коля выбрал следующий способ: бег ноги врозь, скамейка между ног. Вот на его пути стойки (основная стойка), он преодолевает их, оббежав змейкой. Остальные дети бегут за ним шаг в шаг, выполняя задание без ошибок. Дети учитывают мнение своего товарища и соглашаются с ним.*

Как только предложенные задания направляющим в группе выполнены и последний мальчик преодолел последнее препятствие на своем пути, к нему пристраиваются девочки. По следующему сигналу группы меняются ролями.

Во время бега продолжается общение между детьми, бегущие сзади стараются подсказать направляющему, как лучше преодолеть это препятствие, но он сам хочет выбрать способ, при этом не быть похожим на других: ведь он ведущий. Огромное удовольствие доставляют детям столкновение с трудностями и умение с ними справиться.

Постепенно во время выполнения задания у детей появляется общая слаженность в действиях: умение договариваться, понимать друг друга, уважать мнение других. Появляется интерес к выполнению совместного движения. Во время бега наши дети играли, восхищались, удивлялись, смеялись, тренировались, общались, развивались, воображали и не ссорились.

В основной части занятия педагог предложил детям совместное задание «Цепочка».

Дети стоят в кругу, взявшись за руки, и все вместе выполняют различные упражнения: наклоны, выпады, приседания, прыжки с различным положением рук. Руки при выполнении упражнений расплетать нельзя (цепочка не должна порваться). Педагог напоминает детям: «Только цепочку не порвите». Дети стараются сохранить цепочку целой. Используя такой игровой прием, педагог мотивирует детей на достижение положительного результата. Если цепочка цела, ее можно «подарить» кому-нибудь из детей или педагогу на усмотрение детей, которому предлагают встать в центр «цепочки».

Следующее задание в основной части – это игра с мячом «Играй, играй – мяч не теряй!»

Дети размещаются свободно по залу с мячом в руках. Педагог предлагает выполнить пять упражнений с мячом десять раз с возрастающим уровнем сложности, т. е. броски мяча вверх с хлопками, с приседаниями, с поворотами и т. д. Задача ребят каждый бросок выполнять всем одновременно по хлопку, и если мяч был кем-нибудь потерян, упражнение выполняется сначала, переход на другой уровень не осуществляется.

Счет бросков можно вести преподавателю или предложить сделать это кому-нибудь из детей. Упражнения каждого уровня также могут придумать сами дети.

Участвуя в этой игре, дети анализируют свои удачные и неудачные попытки, действуют старательно и ответственно, стремясь к лучшему результату, чтобы каждый подброшенный мяч был пойман, стараются быть ловкими и точными. Ведь от верных и ловких движений зависят результаты группы при выполнении упражнения (уровня) и конечный результат в игре (прохождение всех уровней). У детей постепенно появляется доверие к себе и другим. Ребенок сам контролирует процесс броска мяча вверх и ловли его. Бросок

каждого из ребят становится их броском, броском который он почувствовал на себе.

Мы организовали место занятия так, чтобы условия, в которых действовали дети, формировали смысл происходящего. Дети могли предъявлять свои умения друг другу, оценивать свои действия и действия других.

Счет, который ведет педагог при выполнении этого упражнения, поддерживает интерес детей, усложняет условия выполнения задания, педагог подает сигналы «играючи», то ускоряя темп между бросками мяча вверх, то задерживая его. У детей в это время идет колоссальная концентрация внимания.

В конце основной части мы предложили детям игру, которая называется «Один за всех и все за одного». Основная идея игры – это взаимовыручка. Персонажи игры – это колдун и веселые человечки. Роль колдуна берет на себя педагог, а веселыми человечками будут все дети. Веселые человечки бегают по полянке, а злой колдун пытается заколдовать веселых человечков волшебной палочкой. До кого из детей палочка дотронулась, те дети останавливаются и замирают на месте в стойке ноги врозь. Колдун их заколдовал.

По правилам игры, веселые человечки, которых колдун не заколдовал, могут выручать своих товарищей. Им нужно для этого проползти под ногами у «заколдованных», тем самым возвращая их в игру.

Колдун спешит заколдовать, как можно больше веселых человечков. И самое страшное, что может произойти, если колдун заколдует всех веселых человечков, они не смогут оказать помощь друг другу.

*Игровая ситуация всегда меняется и может сложиться так, что заколдованы все веселые человечки и только один человек спешит на помощь всем, рискуя быть заколдованным, при этом проявляя свою находчивость, смелость, чтобы выручить своих товарищей. А можно увидеть и другую ситу-*

*ацию, когда колдун заколдовал всего лишь одного человечка, и тогда все дружно бросаются ему на помощь. Именно здесь мы можем увидеть и сказать «один за всех и все за одного».*

*Во время игры дети учатся соблюдать правила, приходиться на помощь своему товарищу, не оставляя его в беде, понимать суть выражения «один за всех и все за одного». При выполнении этого задания дети еще более сосредоточены и ответственны за происходящее.*

В заключительной части проводится игра малой подвижности «Три мяча и больше».

Дети стоят в кругу. По сигналу педагога они передают мячи по кругу в одном направлении. При движении мяча по кругу у ребенка в руках может быть только один мяч. Нужно стараться детям, чтобы мячи не падали из рук на пол. Сложность этой игры заключается в том, что в игру вводится педагогом все больше и больше мячей.

При внесении педагогом в игру пяти и более мячей увеличивается темп игры. Детям нужно согласовывать свои действия друг с другом, не ронять мячи и справляться с постепенно увеличивающимся темпом.

Общий темп переживается как новое качество, принадлежавшее их группе, как новое качество их жизни, возникшее в ходе игры. Успех зависит от каждого, от его внимания и старания.

В конце педагог подводит итог всего занятия: спрашивает у детей, что помогло им справиться со всеми заданиями и выполнить их правильно? Дети делают вывод и говорят, что на занятии помогла им дружба.

На примере этого занятия мы показали интеграцию образовательных областей, где основная задача педагога – структурирование образовательной среды, включающей в себя две составляющие: организацию сложно организованного физического пространства и организацию сложно организованного социального пространства, в которых дети мо-

гут иметь разные роли, статусы и занимать разные позиции. Педагог создаёт на занятии такие педагогические ситуации, которые обеспечивают детям возможность воплощать собственную активность в систему совместных движений и действий; организует занятие так, чтобы ребёнок развивался в окружении своих сверстников, для этого он старается «развернуть» детей друг к другу, чтобы они воспринимали и понимали происходящее как собственное дело, предоставляя им возможность действовать согласованно и совместно, находить в происходящем собственные смыслы, реализовывать собственные притязания.

### *Библиографический список*

1. Высоцкий В.Л., Терёшкина Т.И., Юшков А.Н. и др. Физкультура. Педагогика общего успеха. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2006. 112 с.
2. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. 2-е изд., испр. и доп. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. 304 с.
3. Фомина А.И. Физкультурные занятия и спортивные игры в детском саду: пособие для воспитателя подготовительной к школе группы. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1984. 160 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СЕМЬЕ**

*В.И. Усаков*

*Физическая культура, семья, социокультурное пространство детства, профессиональные знания, здоровьесберегающая среда, структура двигательной деятельности, двигательная активность.*

Рассмотрены роль и значение физической культуры в семье как ценности формирования общекультурных компетенций родителей, направленных на укрепление здоровья детей. Приведена структура двигательной деятельности в рамках семейных форм физического воспитания, отражены результаты педагогического эксперимента.



## LAYING THE FOUNDATIONS OF PHYSICAL EDUCATION IN FAMILY

*V.I. Usakov*

*Physical education, family, social and cultural space of childhood, professional knowledge, health-saving environment, structure of motor activity, motor activity.*

The paper considers the role and importance of physical education in the family as the value of the formation of common cultural competence of parents aimed at improving the health of children. The structure of motor activity within the family-based physical education and the results of the teacher experiment are described.

В структуре семейных общекультурных ценностей доля физической культуры пока еще невелика. Это связано в первую очередь с двумя важнейшими показателями благополучия современной семьи: - уровнем финансового достатка и количеством совокупного свободного времени всех ее членов. Эти базовые основы, лимитирующие перспективы развития любой личности, в свете семейного образа и стиля жизни занимают важное место. Однако при всех трудностях экономического характера не менее важной основой благополучия каждого члена семьи остаются крепкое здоровье и уровень его профессиональных компетенций. В этом аспекте физическая культура рассматривается как безальтернативная сфера деятельности, способная вне зависимости от уровня платежеспособности семьи создать прочные предпосылки и заложить фундамент крепкого здоровья.

В основе формирования ценностей физической культуры личности лежат общекультурные и профессиональные знания. Их освоение происходит в условиях как накопления жизненного опыта, так и в специально организованном образовательном процессе. Знание целей и задач, средств и методов, форм присвоения нового знания приводит человека

к овладению жизненно важными ценностями, к коим и относится здоровье.

Укрепить здоровье, повысить его уровень можно лишь в случае системного и последовательного освоения движений. Решить эту задачу призвана система физического воспитания, первичным структурным звеном которой является семья.

В процессе педагогического эксперимента, проведенного более чем в 500 семьях, изучалась динамика двигательной активности детей, базирующаяся на использовании основных форм физической культуры.

Суть эксперимента заключалась в том, чтобы проверить и подтвердить гипотезу о том, что специально полученные родителями знания по укреплению здоровья детей в семье позитивно изменят качественные характеристики структуры их двигательной деятельности, повысят их двигательную активность, а следовательно, и укрепят их здоровье.

Для решения поставленной задачи была разработана программа родительского лектория, в которой на основе общетеоретических положений физической культуры родители могли освоить элементарные методики и технологии работы с детьми в условиях семейного воспитания.

В программе лектория внимание родителей акцентировалось на семейных формах организации совместной деятельности, интеграции физкультурной практики с другими видами семейного отдыха: экскурсиями, посещением развлекательных учреждений, выставок, спектаклей.

Лекторий проводился в условиях дошкольных образовательных учреждений в рамках реализации комплексной целевой программы «Создание и функционирование здоровьесберегающей среды в семье и ДОУ».

До начала проведения лектория родителям было предложено ответить на вопрос: «В каких формах семейного отдыха систематически участвуете Вы и Ваши дети?».

Было предложено 12 основных форм семейного физического воспитания (табл.), в которых в той или иной мере идет формирование основ семейной физической культуры.

Результаты опроса показали, что в среднестатистической семье ведущей формой семейной физической культуры являются подвижные игры. Их доля в общей структуре других форм составила на начало эксперимента 76,0 %. В 60,7 % семей дети катаются на велосипедах и самокатах. В спортивные секции ходят 31 % детей, 20,1 % посещают плавательный бассейн, 12,2 % катаются на лыжах, 8,7 % – на коньках, 11,2 % делают по утрам гигиеническую гимнастику. При этом 35,2 % родителей подают им личный пример, 29,7 % вооружают детей знаниями о физической культуре, читая им сказки, рассказы, проводя с ними беседы.

*Таблица*

**Изменение качественных характеристик структуры двигательной деятельности ребенка в семье за год работы в экспериментальном режиме**

№ п/п	Структура двигательной деятельности детей в семье	Характер изменений			
		до эксперимента		после эксперимента	
		абс.	%	абс.	%
1	2	3	4	5	6
1	Утренняя гигиеническая гимнастика	57	11,2	124	25,6
2	Подвижные игры	384	76,0	396	81,9
3	Регулярное посещение бассейна (плавание)	102	20,1	134	27,7
4	Катание на лыжах	62	12,2	97	20,0
5	Катание на коньках	44	8,7	84	17,4
6	Занятие в спортивных кружках и секциях	157	31,0	150	31,0

*Окончание табл.*

1	2	3	4	5	6
7	Лечебная корригирующая гимнастика	47	9,3	34	8,8
8	Катание на велосипеде, самокате	307	60,7	392	81,1
9	Совместные занятия с ребенком (семейные старты)	30	5,9	94	19,4
10	Совместное посещение с ребенком спортивных зрелищ	42	8,3	96	19,8
11	Вооружение детей знаниями о физической культуре, здоровье (сказки, беседы, рассказы)	150	29,7	299	61,9
12	Родители подают детям личный пример	178	35,2	246	50,9
	<b>Всего</b>	505	100	483	100

В то же время лишь 8,3 % родителей посещают совместно с детьми спортивные зрелища и 5,9 % участвуют в семейных стартах.

Представленная картина – результат сложившейся в обществе практики пропаганды физической культуры в целом, ее различных направлений:

- оздоровительного, спортивного, адаптивного, профессионально-прикладного, образовательного, воспитательного;
- уровня развития физической культуры и спорта в семейном звене системы физического воспитания. При этом объективные данные, характеризующие уровень здоровья детей в целом, не удовлетворяют ни родителей, ни общество.

Проведенный эксперимент по вооружению родителей системой базовых знаний семейного физического воспитания позволил получить значительный прирост всех изучаемых показателей. При этом следует отметить, что структура качественных характеристик двигательной деятельности детей в семье не претерпела существенных изменений.

Так, по-прежнему в большей части семей дети занимаются подвижными играми. Таких семей стало на 5,9 % больше. На 7,6 % больше детей стали посещать бассейн, на 14,4 % больше делать утреннюю гимнастику, на 7,9 % больше ходить на лыжах.

Более чем на 20 % больше детей стали кататься на велосипеде и самокате.

Значительно увеличилось количество семей, участвующих в семейных стартах, – их стало на 13,5 % больше.

На 15 % больше родителей стали подавать детям личный пример в занятиях физической культурой.

В два раза увеличилось количество родителей, читающих и рассказывающих детям о физической культуре и спорте. При этом занимающихся детей лечебной и корригирующей гимнастикой стало на 1,5 % меньше.

В результате проведенного эксперимента нашла свое логическое подтверждение гипотеза о том, что системное использование родителями знаний о роли и месте физической культуры в структуре семейных форм физического воспитания создает позитивные предпосылки формирования основ семейной физической культуры.

#### *Библиографический список*

1. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека. М.: Теория и практика физической культуры, 2000. 275 с.
2. Ендропов О.В. Валеологические аспекты двигательной активности человека. Новосибирск, 1996. 230 с.
3. Потапова Т.В., Ненашева А.В., Быков Е.В., Кабанов С.А. Информационное пространство здоровотворчества в индивидуально-дифференцированном физкультурном образовании учащихся 1–11 кл. Тюмень: ТГУ, 2008. 417 с.
4. Щедрина А.Г. Онтогенез и теория здоровья: методологические аспекты. Новосибирск: Наука, 1989. 135 с.

## **ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ЛОГОПУНКТЕ В МДОУ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

*М.А. Хабибулина*

*Коррекционная работа, образовательная среда, логопедическая работа, дети с нарушением зрения.*

Описаны основные условия для успешного сочетания традиционных направлений логопедической работы по коррекции звукопроизношения с работой по развитию зрительного восприятия. Представлен ряд рекомендаций по организации и проведению логопедического занятия.

## **OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN SPEECH THERAPIST OFFICE OF COMPENSATING KINDERGARTEN FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT**

*M.A. Khabibulina*

*Remedial work, educational environment, speech therapy job, children with visual impairment.*

The article describes the basic conditions for a successful combination of traditional areas of speech therapy to correct speech and the work on development of visual perception. A number of recommendations on organizing and holding speech therapy sessions is given.

Признание новых педагогических подходов и наличие широкой распространенности зрительных нарушений у детей накладывают на педагогов определенные обязательства по оказанию необходимой данной категории детей педагогической поддержки. Опыт работы логопедом в дошкольном учреждении компенсирующего вида для детей с нарушением зрения позволяет сделать вывод, что традиционная логопедическая работа с детьми, имеющими зрительные нарушения, не формирует у них активного отношения к про-

цессу познания. Особенности развития познавательной деятельности детей с нарушением зрения обуславливают необходимость применения специфических приемов и методов работы на логопедических занятиях, а также важно учитывать механизм нарушения речи у детей с патологией зрения.

Для получения положительного результата в коррекционной работе необходимо создать условия для успешного сочетания традиционных направлений логопедической работы по коррекции звукопроизношения с работой по развитию зрительного восприятия.

Исследования в области коррекционной педагогики доказывают, что расстройства речи слабовидящих детей являются более сложными нарушениями, чем у детей с нормальным зрением, что требует всесторонней направленности в логопедической работе по преодолению речевых нарушений.

Вследствие неясного восприятия отдельных предметов и объектов задерживается формирование образов реального мира, представления ребенка об окружающем становятся ограниченными, отмечаются затруднения формирования причинно-следственных связей, задерживается развитие словаря, возникают трудности в грамматическом оформлении речи.

Поэтому приоритетными направлениями логопедической работы со слабовидящими детьми являются охрана зрения, профилактика зрительных нарушений и развитие зрительного восприятия.

Логопедические занятия с детьми, имеющими нарушения зрения, проводятся индивидуально и по подгруппам в интересной для них ситуации: при решении задач игрового характера, в подвижной деятельности, что позволяет чередовать умственную, речевую и зрительную нагрузку с двигательной.

При проведении занятий следует учитывать и такие их индивидуальные особенности, как медлительность при выполнении заданий, частая отвлекаемость, связанные с быстрой утомляемостью при непрерывной зрительной работе.

Обязательным этапом на занятиях являются гимнастика для глаз, игры и упражнения на развитие зрительных функций. Для реализации этого этапа используют игры, которые решают не только речевые, но и зрительные задачи, а также задачи, направленные на развитие психических процессов (игры и упражнения на пространственные представления и умение обозначать пространственное положение, упражнения для развития мелкой моторики и зрительно-двигательной координации, штриховка, обводка, мозаика, графические диктанты, упражнения «дорисуй по точкам».

В силу психофизических особенностей и речевых нарушений у детей часто повышен или понижен тонус общей и артикуляционной мускулатуры, поэтому на занятии необходимо использовать динамические паузы и минутки релаксации.

Рекомендуется применять в работе следующие приемы: речь с движением, игры с мячом на закрепление поставленных звуков, подвижные игры, которые, кроме зрительной и речевой памяти, развивают и координацию движений.

При проведении логопедических занятий особое внимание необходимо обратить на возможность использования имеющегося зрения (дидактический материал необходимой величины, окраски и объемности). Для лучшего восприятия и усвоения знания необходимо использовать не только иллюстрации, но и рисунки и поделки самих детей. Весь дидактический материал, используемый на занятии, должен быть предметным, по возможности взятым из реального мира. Устанавливая тесную связь между действием с предметом и их словесным сопровождением, логопед создает условие для преодоления верболизма, существующего у де-



тей с нарушением зрения, и обогащения словаря теми словами и выражениями, которые помогли бы охарактеризовать действия с предметом.

Одним из средств оптимизации процесса коррекции речи на логопедических занятиях является применение компьютерных технологий. Целенаправленное системное логопедическое воздействие, направленное на коррекцию нарушений речевого развития у дошкольников с использованием специализированных компьютерных средств обучения, позволяет значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса. Оно достигается в результате системного и деятельностного подходов к коррекции нарушений развития, полисенсорного воздействия, интерактивной формы обучения, а также создания психолого-педагогических условий развития у детей положительной мотивации.

Применение компьютерных технологий предоставляет широкие возможности совершенствования коррекционного процесса, активизирует компенсаторные механизмы на основе сохранных видов восприятия, развивает способности детей с нарушением зрения: внимание, мышление, зрительно-моторную координацию, познавательную активность, повышает самооценку в интеллектуальной деятельности.

Практика показывает, что при условии дидактически продуманного применения новых информационных технологий в рамках традиционных логопедических методик появляются неограниченные возможности для индивидуализации и дифференциации коррекционного процесса.

Одной из наиболее удачных форм подготовки и представления материала к логопедическим занятиям можно назвать мультимедийную презентацию. Этот удобный и эффективный способ представления информации сочетает в себе динамику, звук и изображение, т. е. факторы, которые

наиболее долго удерживают внимание ребенка. Более того, авторская презентация дает возможность логопеду самостоятельно скомпоновать наглядный дидактический материал, исходя из особенностей детей, темы занятия, что позволяет добиться максимального коррекционного эффекта.

Авторские презентации можно использовать как на подгрупповых, так и на индивидуальных занятиях, включая задания, способствующие автоматизации звуков, развитию фонематических процессов и др. («Послушай – определи нужный звук», «Определи место звука в слове», «Посчитай слоги», «Что изменилось?»).

Комплексная реализация задач по развитию речи детей может быть обеспечена только усилиями всех педагогов. В системе занятий с такими детьми должен осуществляться комплексный подход в коррекции развития с включением медсестры-ортоптистки, педагога-психолога, воспитателя и ряда других специалистов.

Обследование детей позволяет проследить положительную динамику в развитии речи на фоне используемых специальных приемов и методов работы. Это выражается прежде всего в возникновении у детей познавательной активности и интереса к занятиям, возрастании речевых возможностей детей, активизации речевого общения в различных видах деятельности.

### *Библиографический список*

1. Архипенко Г.М. Развитие речи младших дошкольников с недостатками зрения // Дошкольное воспитание. 2005. № 5. С. 81–84.
2. Берестова Л.В. Использование инновационных технологий на логопедических занятиях с детьми-логопатами старшего дошкольного возраста с ОНР // Материалы научно-практических конференций 2006–2008 / под ред. Яковлевой Н.Н. АППО, 2008.

3. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: сборник методических рекомендаций. Санкт-Петербург: Детство-ПРЕСС, 2000. 240 с.
4. Королёва Н., Петрова С. Использование новых информационных технологий в образовательном процессе детского сада // ж. Дошкольное воспитание. 2010. № 6. С. 93.
5. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. педвузов / под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. М.: Гуманитар, изд. центр «ВЛАДОС», 2007. Кн. V. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. 479 с.

## Сведения об авторах

1. Ауль Анастасия Александровна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, магистрант 2 года обучения магистерской программы «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного детства», marmeladka20095@yandex.ru
2. Афонина Наталья Юрьевна – МБДОУ № 57 – детский сад компенсирующего вида, г. Тулы, учитель-дефектолог, аспирант кафедры психологии Тульского государственного университета, natalyaafonina.tula@yandex.ru
3. Ахмедулина Людмила Геннадьевна – МБДОУ «Детский сад № 41», г. Иркутск, старший воспитатель, mdou41.irk@mail.ru
4. Барабаш Тамара Леонидовна – МКДОУ «Детский сад компенсирующего вида “Родничок”», г. Бородино, инструктор по физической культуре, ludamart08@rambler.ru
5. Басалаева Наталья Владимировна – Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, basnv@mail.ru
6. Бояркина Елена Ароновна – МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 10», г. Иркутск, старший воспитатель, mdou10irk@yandex.ru
7. Бухмиллер Оксана Юрьевна – Новосибирский государственный педагогический университет, студентка V курса, институт детства, borkut18@mail.ru
8. Ванесян Аревик Сашаевна – МБДОУ «Детский сад № 41», г. Красноярск, воспитатель, dou41kolokolchik@mail.ru
9. Вербенец Анна Михайловна – Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, кафедра дошкольной педагогики, кандидат педагогических наук, доцент, an2772@yandex.ru
10. Вербянова Ольга Михайловна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, доцент кафедры психологии детства, кандидат биологических наук, verbianova@kspu.ru
11. Винникова Татьяна Анатольевна – НДОУ «Детский сад № 198 ОАО “РЖД”», г. Красноярск, воспитатель, 119R13@yandex.ru
12. Гарифуллина Альмира Маратовна – Казанский (Приволжский) федеральный университет, ассистент кафедры педагогики и методики дошкольного образования, alm.garifullina2012@yandex.ru
13. Гасенко Дарья Александровна – Новосибирский государственный педагогический университет, студентка V курса, институт детства, dzhillan@mail.ru

14. Гинкуль Ирина Григорьевна – МКДОУ «Детский сад компенсирующего вида “Родничок”», г. Бородино Красноярского края, воспитатель, ludamart08@rambler.ru
15. Груздева Ольга Васильевна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, доцент кафедры психологии детства, кандидат психологических наук, gruzdeva@kspu.ru
16. Долидович Снежана Владимировна – НДОУ «Детский сад № 198 ОАО “РЖД”», г. Красноярск, педагог-психолог, 119R13@yandex.ru
17. Доманецкая Людмила Викторовна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, доцент кафедры психологии детства, кандидат психологических наук, domanetskaya@kspu.ru
18. Донская Светлана Иннокентьевна – МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 146», г. Иркутск, воспитатель, detsad146@mail.ru
19. Дорогина Лариса Михайловна – НДОУ «Детский сад № 198 ОАО “РЖД”», г. Красноярск, воспитатель, 119R13@yandex.ru
20. Дорошкевич Мария Владимировна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, магистрант 1 года обучения магистерской программы «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного детства», sl56670@mail.ru, sl56670@yandex.ru
21. Дубовик Евгения Юрьевна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, доцент кафедры психологии детства, кандидат психологических наук, dubovikev@kspu.ru
22. Дудникова Ирина Николаевна – МКДОУ «Детский сад компенсирующего вида “Родничок”», г. Бородино Красноярского края, воспитатель, ludamart08@rambler.ru
23. Дьяченко Елена Павловна – НДОУ «Детский сад № 198 ОАО “РЖД”», г. Красноярск, воспитатель, 119R13@yandex.ru
24. Емелина Ольга Ивановна – КГБОУ СПС «Красноярский педагогический колледж № 2», Центр диагностики и консультирования № 9, преподаватель, учитель-дефектолог, emelinao@mail.ru
25. Журова Надежда Людвиговна – МБДОУ «Детский сад №311», г. Красноярск, педагог-психолог, т. (391)225-16-47
26. Зайцева Ольга Николаевна – МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 73», педагог-психолог, olenkazajka90@mail.ru
27. Зайцева Ольга Юрьевна – Восточно-Сибирская государственная академия образования, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, yasy\_za@mail.ru

28. Зензерова Олеся Владимировна – МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 10», г. Иркутск, старший воспитатель, zen\_oles@mail.ru
29. Иванова Кристина Михайловна – МКДОУ № 15, г. Тайшет Иркутской области, педагог, elizaveta.kana@mail.ru
30. Ишкабулова Татьяна Михайловна – МКУ СРЦН «Росток», педагог-психолог, 1945psihologi@mail.ru
31. Каблукова Инна Геннадьевна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, заведующая кафедрой педагогики детства, кандидат педагогических наук, доцент, kablukova@kspu.ru
32. Карих Виктория Вячеславовна – Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, venega\_can@mail.ru
33. Климентьева Зинаида Александровна – Казанский (Приволжский) федеральный университет, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного образования, pr\_Gabdulhakov@mail.ru
34. Ковалевский Валерий Анатольевич – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, заведующий кафедрой психологии детства, доктор медицинских наук, профессор, kovalevsky@kspu.ru
35. Колокольникова Зульфия Ульфатовна – Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии, kolokolnikova\_zu@mail.ru
36. Коротаяева Екатерина Алексеевна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, магистрант 2 года обучения магистерской программы «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного детства», gorbachila1@rambler.ru
37. Котлярова Екатерина Александровна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, магистрант 1 года обучения магистерской программы «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного детства», katarinotch1989@mail.ru
38. Кулакова Евгения Анатольевна – НДОУ «Детский сад № 198 ОАО «РЖД»», г. Красноярск, воспитатель, 119R13@yandex.ru
39. Кухар Марина Алексеевна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, доцент кафедры педагогики детства, кандидат филологических наук, mari-kukhar@yandex.ru

40. Леонова Людмила Юрьевна – МБДОУ «Детский сад № 161», г. Иркутск, воспитатель, mdou161irk@yandex.ru
41. Лушникова Анна Олеговна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, магистрант 2 года обучения магистерской программы «Педагогика и психология семьи», annetlu13@yandex.ru
42. Любаева Ирина Юрьевна – МБДОУ «Детский сад № 41», г. Красноярск, старший воспитатель, dou41kolokolchik@mail.ru
43. Люфт Елена Юрьевна – МБДОУ «Детский сад № 95», г. Красноярск, воспитатель высшей категории, dou24.ru/95/
44. Мартыненко Людмила Александровна – МКДОУ «Детский сад компенсирующего вида “Родничок”», г. Бородино Красноярского края, учитель-логопед, Ludamart08@rambler.ru
45. Марчук Людмила Николаевна – МБДОУ «Детский сад №316», г. Красноярск, воспитатель, <http://dou316.narod.ru>
46. Махляр Евгения Евгеньевна – МБДОУ «Детский сад № 161», г. Иркутск, инструктор по физической культуре, mdou161irk@yandex.ru
47. Мацкевич Светлана Викторовна – Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск, kasvik78@yandex.ru
48. Милостивая Галина Николаевна – МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 10», г. Иркутск, воспитатель группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, s\_tirskaya@mail.ru
49. Монахова Мария Александровна – МКУ СРЦН «Росток», заведующая отделением реализации программ социальной реабилитации, 1945psihologi@mail.ru
50. Ниязова Мадина Р. – Новосибирский государственный педагогический университет, студентка V курса, институт детства, madina\_mpm@mail.ru
51. Омельченко Елизавета Александровна – Новосибирский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, eliam@mail.ru
52. Остапенко Ольга Петровна – МКДОУ «Детский сад компенсирующего вида “Родничок”», г. Бородино Красноярского края, воспитатель, ludamart08@rambler.ru
53. Пирогова Татьяна Алексеевна – МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 146», г. Иркутск, воспитатель, detsad146@mail.ru
54. Позднякова Зилия Шайхетдиновна – МБДОУ № 328, г. Красноярск, заведующая, dou328@list.ru

55. Понгольская Кристина Викторовна – сеть групп присмотра и ухода «Ромашка» (ЧП), воспитатель, магистрант 1 года обучения магистерской программы «Психология и педагогика развития дошкольника», Томский государственный педагогический университет, angelita@sibmail.com
56. Пунтус Ирина Анатольевна – МБДОУ «Детский сад № 15», г. Красноярск, воспитатель, ipuntus@yandex.ru
57. Радужная Ольга Николаевна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, магистрант 2 года обучения магистерской программы «Педагогика и психология семьи», rad-o@mail.ru
58. Разуваева Оксана Александровна – МБДОУ «Детский сад № 161», г. Иркутск, инструктор по физической культуре, mdoul61irk@yandex.ru
59. Саяпова Наталья Григорьевна – НДОУ «Детский сад № 198 ОАО «РЖД»», г. Красноярск, заведующая, 119R13@yandex.ru
60. Сидорова Т.Ф. – Новосибирский государственный педагогический университет, студентка V курса, институт детства.
61. Скрыль Татьяна Сергеевна – МБДОУ № 312, г. Красноярск, воспитатель, tatyana.skryl@mail.ru
62. Смирнова Светлана Сергеевна – МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 10», г. Иркутск, педагог-психолог, s\_tirskaya@mail.ru
63. Старосветская Наталья Алексеевна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, декан факультета педагогики и психологии детства, кандидат педагогических наук, доцент, starsv@bk.ru
64. Ступина Елена Анатольевна – НДОУ «Детский сад № 198 ОАО «РЖД»», г. Красноярск, воспитатель, 119R13@yandex.ru
65. Суббота Кристина Валерьевна – Новосибирский государственный педагогический университет, студентка V курса, институт детства, christina-2406@yandex.ru
66. Сюзева Татьяна Юрьевна – НДОУ «Детский сад № 194 ОАО «РЖД»», г. Красноярск, инструктор по физической культуре www.sadic194@mail.ru
67. Терякова Юлия Валерьевна – МБДОУ № 64 «Алые паруса», г. Железногорск, педагог-психолог, NVR@cdo.atomlink.ru
68. Турова Ирина Валерьевна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, магистрант 2 года обучения магистерской программы «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного детства», iraturova@mail.ru
69. Тюнина Анна Николаевна – МБДОУ «Детский сад № 161», г. Иркутск, музыкальный руководитель, mdoul61irk@yandex.ru



70. Удова Ольга Владимировна – Восточно-Сибирская государственная академия образования, кандидат психологических наук, доцент дошкольной педагогики и психологии, [udovao@yandex.ru](mailto:udovao@yandex.ru)
71. Урсуленто Людмила Михайловна – Центр гармоничного развития ребенка «Белочка», г. Красноярск, педагог-психолог, [lusioly@yandex.ru](mailto:lusioly@yandex.ru)
72. Усаков Валерий Иосифович – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики детства, [best-usakov@mail.ru](mailto:best-usakov@mail.ru)
73. Файзуллаева Елена Дмитриевна – Томский государственный педагогический университет, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой дошкольного образования и логопедии, доцент, [elenfaiz@mail.ru](mailto:elenfaiz@mail.ru)
74. Федорович Валентина Николаевна – МКДОУ «Детский сад № 31 “Колокольчик” общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательному-речевому направлению развития детей» ЗАТО Железногорск, п. Подгорный, воспитатель, [mdou31ds@mail.ru](mailto:mdou31ds@mail.ru)
75. Фещенко Екатерина Александровна – МБДОУ «Детский сад №123», г. Иркутск, заведующая, [mdou123@mail.ru](mailto:mdou123@mail.ru)
76. Филиппанова Ксения Валерьевна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, магистрант 1 года обучения магистерской программы «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного детства», [ksuhehkakiss1@mail.ru](mailto:ksuhehkakiss1@mail.ru)
77. Фисенко Марина Леонидовна – МБДОУ «Детский сад № 161», г. Иркутск, воспитатель, [mdou161irk@yandex.ru](mailto:mdou161irk@yandex.ru)
78. Фишер Валентина Яковлевна – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, магистрант 2 года обучения магистерской программы «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного детства», [valjaf87@mail.ru](mailto:valjaf87@mail.ru)
79. Хабибулина Марина Александровна – МБДОУ «Детский сад № 218», г. Красноярск, учитель-логопед, [flamingo7791@gmail.ru](mailto:flamingo7791@gmail.ru)
80. Царева Яна Владимировна – МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 321», г. Самара, учитель-логопед, [tsarevayana063@mail.ru](mailto:tsarevayana063@mail.ru)
81. Чепурная Светлана Николаевна – Новосибирский государственный педагогический университет, студентка, V курса, институт детства, [chpurnay@mail.ru](mailto:chpurnay@mail.ru)
82. Чикинева Вера Михайловна – МБДОУ № 314, г. Красноярск, учитель-логопед, учитель-дефектолог, [mdou314@mail.ru](mailto:mdou314@mail.ru)

83. Швецова Анна Николаевна – Новосибирский государственный педагогический университет, студентка V курса, институт детства, schvetsova.anya2012@yandex.ru
84. Шелковникова Екатерина Федоровна – Новосибирский государственный педагогический университет, студентка V курса, институт детства, katuunchik\_91@mail.ru
85. Якушева Елена Владимировна – Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», студентка, elena\_sib75@mail.ru

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы IV Всероссийской  
научно-практической конференции  
Красноярск, 28 ноября 2012 г.

*Электронное издание*

Редактор *Ж.В. Козуница*  
Корректор *А.П. Малахова*  
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ,  
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 20.12.13.  
Формат 60x84 1/16.  
Усл. печ. л. 34,25