



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования города Москвы
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»



**ПРОФЕССИОНАЛИЗМ
ВОСПИТАТЕЛЯ
КАК НЕОБХОДИМОЕ
УСЛОВИЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС**

Материалы Всероссийской
научно-практической конференции

Москва
7-9 октября 2014 год

Министерство науки и образования Российской Федерации
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования города Москвы
Московский городской психолого-педагогический университет

**ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ВОСПИТАТЕЛЯ
КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ
ВНЕДРЕНИЯ ФГОС**

**Материалы
Всероссийской научно-практической конференции**

**Москва
7-9 октября 2014 год**

ББК 74.57
УДК 373.3
П86

Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС /
Ред., сост.: И.А. Бурлакова, Г.В. Дон, Т.Л. Кузьмишина. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ,
2014. – 158 с.

ISBN 978-5-94051-160-6

© ГБОУ ВПО МГППУ, 2014.

Содержание

Введение.....	6
---------------	---

Часть 1.

К результатам обучения педагогов дошкольных учреждений по программам повышения квалификации для реализации ФГОС дошкольного образования

<i>Е.А. Абдулаева, Е.О. Смирнова</i> Рекомендации по реализации программы повышения квалификации «Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников»	9
<i>Е.О. Смирнова</i> Методические рекомендации по реализации программы повышения квалификации «Организация образовательной работы с детьми раннего возраста».....	20
<i>О.П. Гаврилушкина</i> Дети с ограниченными возможностями здоровья в группе детского сада.....	29
<i>Л.Л. Лопатина, Т.В. Евдокимова</i> Современные аспекты развития «игровой» компетентности педагогов дошкольного образования	36
<i>Е.В. Ким, Л.Л. Лопатина, Т.В. Евдокимова, Е.А. Демидович</i> Опыт повышения квалификации специалистов дошкольного образования в педагогическом колледже и перспективы развития дополнительного профессионального образования в соответствии с ФГОС ДО.....	40
<i>О.В. Решетняк, Г.С. Садовская</i> Совершенствование компетентности педагогических работников дошкольного образования в связи с вступлением ФГОС ДО (из опыта функционирования системы дошкольного образования Краснодарского края)	43
<i>Е.В. Бутырская, Л.М. Зайцева, Л.С. Разина</i> Реализация программ повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений Смоленска и смоленской области по вопросам внедрения ФГОС ДО.....	50
<i>Т.М. Каневская</i> Результаты апробации вариативной программы повышения квалификации «Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников» для педагогов дошкольных образовательных учреждений по вопросам внедрения ФГОС ДО	54
<i>В.С. Масалова</i> Квалификация педагога как одно из условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования	56

Часть 2.

Актуальные вопросы подготовки педагогов дошкольного образования для реализации ФГОС

<i>Е.В. Арасланова</i> Профессиональное развитие педагогов ДООУ в условиях региональной системы повышения квалификации	62
--	----

<i>Н.В. Астафьева</i> Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста в условиях детского дома посредством игровой деятельности.....	66
<i>Е.В. Бутырская</i> Научно-теоретические подходы к формированию сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте	68
<i>М.В. Бышева</i> Взаимодействие педагогов детского сада и школы как условие преемственности образования.....	69
<i>З.Л. Венкова</i> Методологические основы социально-педагогического партнерства ДООУ и семьи	73
<i>Л.А. Гриднева</i> Некоторые подходы к модернизации процесса повышения квалификации руководителей и педагогов ДООУ	76
<i>Л.М.Зайцева</i> Реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования	78
<i>А.Ю. Зырянова, Н.А. Могучева</i> Атмосфера принятия и эмоциональной теплоты образовательного пространства как условие позитивной социализации детей с ОВЗ	80
<i>А.Н. Кулешова</i> Возможности изотерапии в решении задач инклюзии в дошкольном образовании	83
<i>Г.В. Латкова, О.А. Родина</i> Дополнительное образование как фактор развития одаренных детей.....	87
<i>О.В. Малахова</i> Развитие профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций в системе непрерывного профессионального образования.....	90
<i>Е.Н. Матвейчук</i> Профессионализм педагога дошкольного образования как признак времени.....	93
<i>Г.В. Мищенко</i> Интегрированная непосредственно образовательная деятельность педагога-психолога с воспитателями и специалистами ДООУ в рамках ФГОС ДО с детьми с ограниченными возможностями здоровья	96
<i>И.М. Недилько</i> Опыт реализации интегративной практики посредством организации кружковой деятельности «Детский оркестр»	99
<i>Т.В. Паутова</i> Взаимодействие музыкального руководителя и педагогов группы в процессе организации совместной деятельности по слушанию музыки в современных условиях	102
<i>О.И. Прорешкина</i> Компьютерные дидактические игровые программы в работе с дошкольниками (Опыт работы ГБОУ СПО Педагогический колледж № 5)	104

<i>Л.Ю. Сиднева</i> Вариативная образовательная среда в ДООУ как условие обеспечения позитивной социализации и индивидуализации развития дошкольников	107
<i>Е.А. Смирнова</i> Роль психолога в командообразовании педагогического коллектива образовательного учреждения	110
<i>Л.Г. Сударчикова</i> Пути оптимизации детско-родительских отношений в контексте ФГОС дошкольного образования.....	112
<i>Н.Ш. Сыртланова</i> Компетентностный подход в повышении квалификации воспитателя ДОО	117
<i>Е.В. Трифонова</i> Игра глазами педагогов	120
<i>Ю.О. Уфимцева</i> Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста в группе ОНР (общее недоразвитие речи) в соответствии с ФГОС ДО	124
<i>Е.Г. Хайлова</i> К вопросу реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования в семье	126
<i>Е.Г. Хайлова</i> Развитие творческого восприятия ребёнка дошкольного возраста при взаимодействии ДООУ с родителями воспитанников.....	130
<i>Т.Г. Ханова</i> Формы работы на курсах повышения квалификации	136
<i>Л.В. Чепикова</i> Взаимодействие детского сада и семьи – условие повышения качества дошкольного образования	138
<i>Е.В. Чмелёва, Л.С.Разина</i> Проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра.....	140
<i>Г.Ф. Шабеева</i> Использование технологии «портфолио» в подготовке студентов к педагогической диагностике речевого развития дошкольников в рамках реализации ФГОС ДО	145
<i>Г.Р. Шафикова</i> Пути повышения профессиональной компетентности педагогов ДООУ	148
<i>М.Д. Шевцова</i> Толерантность в семье.....	150
<i>С.Н. Штекляйн</i> Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в процессе реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации.....	153

Введение

В рамках реализации государственного проекта «Разработка и апробация стандартов и программ для комплексной подготовки педагогических работников дошкольных образовательных учреждений с учётом Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в том числе организация обсуждения профессиональных стандартов их педагогической деятельности» на факультете повышения квалификации ГБОУ ВПО МГППУ были разработаны и апробированы программы повышения квалификации «ФГОС дошкольного образования как основа организации образовательного процесса».

Цель программ повышения квалификации: развитие профессиональных компетенций педагога дошкольного образования для организации образовательной работы с детьми дошкольного возраста с соблюдением требований федерального образовательного стандарта дошкольного образования.

Задачи программ повышения квалификации:

1. Обеспечить понимание слушателями основных положений ФГОС дошкольного образования.
 2. Способствовать развитию представлений о возможностях проектирования ООП дошкольного образования в соответствии с ФГОС дошкольного образования.
 3. Способствовать пониманию важности соблюдения нормативных правовых актов и документов, обеспечивающих права детей.
 4. Формировать элементарные навыки использования ИКТ в образовательной работе с детьми дошкольного возраста.
 5. Систематизировать и расширить представления о вариантах развития при дизонтогенезе, системе психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, о новых формах и видах специального и общего дошкольного образования, инклюзивном образовании.
 6. Систематизировать и расширить представления о системе психолого-педагогической работе с детьми раннего возраста.
 7. Систематизировать и расширить представления о новых формах и видах включения игры в работу педагога дошкольного, специального и инклюзивного образования.
 8. Развить способности конструировать и реализовывать индивидуальные коррекционно-развивающие программы развития, организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными вариантами развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями
- Обучение по Программам проводилось в очной форме по следующим трем направлениям:

1. Дети с ограниченными возможностями здоровья в группе детского сада.
2. Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников.
3. Организация образовательной работы с детьми раннего возраста.

Изучение каждого блока/модуля программ включало часы на лекционные, практические занятия, самостоятельную работу и зачеты по каждому блоку/модулю. Во всех трех программах был обязательный модуль по теме: «ФГОС дошкольного образования как основа организации образовательного процесса».

Образовательный процесс в ходе реализации инвариатного модуля был направлен на формирование и развитие профессиональных компетенций по проектированию и реализации образовательной работы с детьми дошкольного возраста с учетом новых требований ФГОС:

- планирование и реализация образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с ФГОС и ООП;
- понимание основных теоретических положений культурно-исторической концепции деятельностного подхода для построения образовательной работы с детьми в соответствии с ФГОС дошкольного образования;
- понимание основной миссии и целей ФГОС дошкольного образования: а именно, организация ведущих в раннем и дошкольном возрасте видов деятельности: предметной, познавательно-исследовательской, игры (ролевой, режиссёрской, с правилами), конструирования, продуктивной деятельности, создавая широкие возможности для развития свободной деятельности детей, обеспечивая игровое время и пространство;
- применять на практике полученные представления о структуре и содержании методов и форм основной образовательной программы в соответствии с ФГОС дошкольного образования;
- использовать специфику выявления результатов освоения ООП в соответствии с ФГОС дошкольного образования;
- уметь адекватно использовать рекомендации специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями;
- уметь адекватно использовать виды ИКТ в образовательном пространстве ДОУ.

Учебный процесс был обеспечен квалифицированными менеджерами, преподавательским и техническим персоналом, подготовлен учебно-методический и раздаточный материал по программе, обеспечены консультационные услуги по тематике проводимого повышения квалификации, проводилась видео съемка занятий. Учебный процесс по Программам был построен в два этапа. На первом этапе проводилось обучение тьюторов из числа профессорско-преподавательского состава на базе факультета повышения квалификации ГБОУ ВПО МГППУ в период с 24.03.2014 г. по 06.04.2014 г. (23 педагога из 9 субъектов РФ, включая г. Москва по всем трем направлениям). На втором этапе проводилось очное обучение педагогов дошкольных образовательных учреждений, работников вузов, колледжей и учреждений ДПО из числа профессорско-преподавательского состава, связанного с дошкольным образованием. Обучение педагогов проводилось на базе следующих образовательных организаций:

- Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Краснодарского края «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар.
- Краевое государственное бюджетное образовательное учреждение СПО «Красноярский педагогический колледж №2», г. Красноярск.
- ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.
- ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Н. Новгород.
- Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Орск.
- ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск.
- ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет им. М. Акмуллы», г. Уфа.
- ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», г. Москва.

После завершения курса практически все слушатели отметили соответствие содержания программ запросам практики дошкольного образования в рамках ФГОС ДО и общую удовлетворенность структурой и содержанием прослушанного курса.

По окончании обучения, слушателям, успешно прошедшим повышение квалификации, были выданы документы о квалификации – удостоверения о краткосрочном повышении квалификации на 84 часа установленного образца ГБОУ ВПО МГППУ.

Настоящий сборник состоит из двух частей: в первой части представлены методические рекомендации по реализации программ повышения квалификации педагогов «ФГОС дошкольного образования как основа организации образовательного процесса», а также статьи об опыте апробации программ в регионах России. Вторую часть сборника составили статьи участников Всероссийской научно-практической конференции «Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС».

Часть 1

К результатам обучения педагогов дошкольных учреждений по программам повышения квалификации для реализации ФГОС дошкольного образования

Рекомендации по реализации программы повышения квалификации «Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников»

Е.А. Абдулаева,

методист Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек МГППУ

Е.О. Смирнова,

доктор психологических наук, профессор

Москва, ГБОУ ВПО МГППУ

Специфика данного курса заключается в том, что преподавателю нужно передать **практические** игровые умения, то есть студенты должны не только и не столько получить теоретические знания об игре, но прежде всего научиться играть и овладеть разными видами игр. Такое обучение предполагает включённость в педагогическую практику и опора на неё. Поэтому в процессе занятий важно посещение детских учреждений, где учащиеся могут наблюдать за свободной игрой, анализ видеозаписей с детской игрой, а также организация игры в процессе практических занятий.

В то же время для практикующих педагогов, имеющих опыт работы с дошкольниками, важно уточнить само понятие «Игра» и показать преимущества игры перед учебными занятиями.

Игра и игровые формы обучения

В современной дошкольной педагогике значение игры рассматривается преимущественно как чисто прикладное, дидактическое. Игра выступает как средство приобретения новых умений, представлений, формирования полезных навыков и пр. Игра подменяется игровыми приёмами или игровыми методами обучения. Об этом в частности свидетельствуют многочисленные методы педагогической работы, где так или иначе присутствует данный термин: «игровая форма», «игровые средства», «игровые технологии», «игровые занятия» и пр.

Но игра – это прежде всего **свободная активность, лишённая принуждения и контроля со стороны взрослых**. Игра является главной и фактически единственной формой проявления инициативности и самостоятельности детей 3-5 лет. Такая самостоятельная активность позволяет ребёнку почувствовать и увидеть результаты своей активности, воплощение своего замысла и в конечном счёте самого себя, что имеет неопределимое значение для формирования самосознания и чувства своей активности.

В отличие от этого использование игровых приёмов обучения предполагает не только инициативу взрослого, но и его прямое руководство и контроль. Ребёнок выполняет задания и инструкции взрослого, отвечает на его вопросы, следует его указаниям и пр. Всё это никак не ведёт к развитию его инициативности и самостоятельности. Напротив, ребёнок ждёт заданий и указаний взрослого и привыкает делать то, что ему скажут.

Игра приносит **эмоциональный подъем**, причём источником удовольствия является сам **процесс деятельности**, а не ее результат или её оценка. Играющие дети получают удовольствие от того, что они сами делают, соблюдают собственные правила. Они сами **хотят** действовать правильно, в соответствии со своими представле-

ниями о должном. Ребёнок сам пытается преодолеть импульсивные действия, чтобы получить удовольствие более высокого порядка. Именно это определяющим образом влияет на развитие мотивационной сферы и личностных механизмов поведения. В случае игровых форм обучения действия ребёнка направлены преимущественно на оценку взрослого, и ведущей здесь становится мотивация достижения, которая всегда порождает сравнение с другими и конкурентные установки.

Ещё одно важное отличие игры как свободной деятельности заключается в том, что игра – это всегда *проба, спонтанное, активное опробование себя и предмета игры*. Она не может подчиняться какой-либо программе, обязательным правилам или строгому плану. Это всегда импровизация, неожиданность, сюрприз. Такая спонтанная импровизация стимулирует творческую активность детей, их самовыражение. Благодаря этому игра стимулирует творческое воображение и общую активность. В отличие от этого игровые методы обучения предполагают следование определённым образцам, однозначные правильные действия или ответы на вопросы, что никак не способствует формированию творческого начала. Игры по разработанному взрослым сценарию, как и использование игрушек или сказочных сюжетов на занятиях не имеет ничего общего с настоящей игрой. Подмена игры как самостоятельной деятельности игровыми формами обучения приводит к печальным последствиям, среди которых невозможность самоорганизации детей, зависимость от взрослого, дефицит воображения и внутреннего плана, недоразвитие воли и произвольности, коммуникативные трудности и пр.

Очень важно донести до учащихся тот факт, что организация игры – не просто пожелание психологов, но *обязательное требование Федерального государственного стандарта дошкольного образования* (ФГОС ДО). Данный стандарт ориентирует педагогов на поддержку инициативы и самостоятельности детей во всех видах деятельности и прежде всего в игре. Тема игры красной нитью проходит во всех разделах Стандарта.

Среди требований к компетентностям педагога – способность «оказывать не директивную помощь в организации свободной игры детей, стимулировать самостоятельность и активность детей в разных видах игровой деятельности». Важное требование к дошкольному педагогу – владение всеми видами игры и способность вовлечь детей в эту развивающую деятельность. При этом от педагога требуется не руководство, не контроль, а именно вовлечение в игру, приобщение к ней и поддержка детской инициативы. Педагог должен стать равноправным участником игры, демонстрировать образцы игровых действий, но при этом удерживать игровую задачу. Это предполагает не только знание разных игр и владение ими, но и творческую активность воспитателя. эмоциональную выразительность его действий, чуткость ко всем инициативным проявлениям дошкольников.

На поддержку инициативы детей во всех видах детской игры направлены также требования к предметно-пространственной среде. Эта среда, должна обеспечивать материалы и оборудование для всех видов игры. Предметно-пространственная среда должна быть не просто безопасной, но и трансформируемой (т. е. предполагать возможность изменений), полифункциональной (т. е. допускать различное использование имеющихся материалов), вариативной и доступной для детей. Именно такая предметно-пространственная среда нужна для игры.

Результаты дошкольного образования, которые заданы как целевые ориентиры, также предполагают владение разными формами и видами игры. Способность ребёнка к *фантазии, воображению, творчеству, как и готовность подчиняться разным правилам* наиболее интенсивно развивается и проявляется *в игре*.

Таким образом, поддержка игры является стержневой линией в дошкольном образовании, поскольку любая игра способствует становлению личности ребёнка – его самостоятельности, инициативности и ответственности. Соответственно овладение разными формами игры является необходимой и центральным направлением в подготовке дошкольного педагога.

Методические рекомендации по проведению социальных игр со взрослыми

Каждое занятие должно включать три части: двигательную-игровую разминку, лекционная часть и семинарская или практическая часть.

Важную часть учебного курса составляют игры. Эта часть должна быть в начале – первые 15 минут и быть обязательной. Введение с движением пробуждает и активизирует восприятие, оживляет обстановку и даёт самый разный опыт. По своему усмотрению ведущий может использовать для этой части социальные игры для взрослых, детские игры ожидания и жестово-образные хороводные игры на стульчиках и в кругу.

В контексте учебного курса двигательная-игровая часть решает несколько задач. Первая – переключение внимания от сторонних проблем на работу здесь и сейчас, от внутреннего диалога, профессиональных и личных проблем к непосредственной деятельности в учебной группе. Вторая – формирование сообщества в кругу чужих друг другу взрослых людей за счёт изменения эмоционального фона и совместных действий в нестандартной обстановке. И третья – создание непринужденной обстановки, которая необходима для практических занятий.

Эти три ключевых момента равны по значимости, и без них практически невозможно эффективно вести практико-ориентированный курс по детской игре. Эмоциональная раскрепощённость достигается за счёт того, что в любой игре присутствует вымышленное пространство. Обязательность действий по правилам касается всех участников, а взрослая аудитория привыкла выбирать – участвовать или нет в каких-либо действиях. В играх на занятиях создается ситуация, сходная с ситуацией детей в детском саду – все должны быть вовлечены в игру. Игровой контекст подразумевает то, что называется «снять пиджак» – расслабиться и получать удовольствие. Происходит подключение скрытых резервов иронии и юмора – «правильные, умные тети и дяди» совершают ошибки, смеются, смущаются.

Отметим, что социальные игры ориентированы исключительно на взрослую аудиторию, но никак не на детей. Приведём пример такой социальной игры¹.

Пешеход

Игра проста только на первый взгляд. Она направляет внимание взрослых из области головы в область ног – из области мышления в область воли. Для работающих современных людей это непросто! Но без пробуждения внимания и воли даже в таких казалось бы простых действиях не может родиться что-то новое.

Группа встает в круг и на протяжении всей игры остаётся на месте. Ведущий, выразительно глядя вниз, обращает жестом общее внимание на ноги и сообщает: *Представим себе, что здесь по кругу ходит невидимый пешеход (обводит выразительным жестом общий круг по часовой стрелке в области ног). Мы только слышим его шаги – топает одна нога, другая и т. д. (показывает своими ногами – правая, затем левая). Дальше снова правая и левая – указывает на ногу своего соседа слева, предлагая ему следом топтать по очереди правой и левой ногой. И так далее – как будто пешеход отправился дальше по кругу – не спеша, ритмичным прогулочным шагом. Шагаем мы ногами по очереди так, что если бы закрыть глаза, то можно слышать шаги по кругу в эту сторону (например, влево от ведущего).*

¹ Множество других игр можно найти в соответствующей литературе.

Давайте дадим нашему пешеходу пройти полный круг. Пожалуйста, полная тишина. Не надо никаких реплик. Наблюдаем, делаем и снова наблюдаем.

Если кто-то в процессе движения делает ошибку и начинает неправильной ногой, ведущий комментирует, исходя из игровой ситуации: *«Ой! Наш переход споткнулся. Давайте там поправимся. К какой ноге шаги пришли – с той и ходит»*. Так делается полный круг. Ведущий топает сам последние два шага и с выдохом удовлетворенно сообщает: *«Пришел»*. И сразу дальше пошел прогуливаться.

Если посмотреть на череду ног, то все просто – топает одна нога за другой. Но когда начинается движение выясняется, что для каждого отдельного человека это весьма непросто! – какую ногу первой привести в движение и оторвать от пола. Даже заметить, что очередь уже дошла и пора шагать некоторым не всегда удается. «Улетает», рассеивается внимание. Важно, что все действуют поначалу в своем темпе. Просто учатся сознательно управлять своими шагами.

Это простое движение, дальше идет усложнение хорошо бы повторить два-три круга, чтобы все участники смогли освоиться. *Вот наш пешеход походил по кругу. Теперь повернулся и пошел в другую сторону*. И снова начинает ведущий – только теперь уже с левой ноги вправо, т.е. против часовой стрелки. И жестом предлагает продолжать стоящему справа человеку. И теперь то же повторяется один-два полных круга. Тут в процессе шагов на опыте замечается различие в право-лево-координации, различие в направлении и удержании внимания. Участники начинают вслух высказываться, оживленно комментировать и поправлять друг друга. Необходимо процесс обмена мнениями взять под свое управление и предложить сделать это, когда пешеход завершит круг. Если кто-то ошибается или не понимает, необходимо, дав ему самому попробовать, деликатно поправить, коротко разъяснить. И теперь уже предложить начать движение тому, кто стоит рядом, чтобы тот, кто ошибся, мог шагать с правильной ноги.

«Ну, наверное, наш пешеход теперь хочет исследовать разные уголки парка. То туда пойдет (жест по часовой стрелке), то сюда. Как-то меняет направление движения. Как же он это делает? – посмотрим». Ведущий предлагает кому-то из своих соседей начать движение в свою сторону, и, как подошла его очередь, делает не два, а три шага. Если шаги пришли к нему слева, то левой-правой-левой. *«Вот он теперь повернулся и пошел обратно – откуда пришел и шагает в ту сторону дальше, до тех пор, пока кто-то из вас не поменяет его направления движения. Внимание! Направление меняется только таким образом – откуда пришел – туда и пошел. Если справа пришли шаги, то правой-левой-правой. Если слева, то левой-правой-левой. И сосед справа должен не зевать и продолжить в свою очередь движение. Хотя он вроде только что передал шаги, ан нет – они к нему снова вернулись»* *«Задача КАЖДОГО – попробовать менять направление движения»*.

Все предыдущее было только подготовкой –3-4 минуты. Теперь только начинается игра – минут на 5-7. Этот этап вызывает большое оживление, смех и энергичную концентрацию – буквально до пота. То в одну сторону пешеход идет, то в другую, то ему вздумается потоптаться на месте туда- сюда и дальше пойти. Участники сами определяют события, становятся в некотором роде ведущими, а ведущий отступает на второй план.

Важно не допускать того, чтобы кто-то словесно руководил. Здесь каждый отвечает за себя и общий процесс. Задача ведущего – менять направление, если движение застопорилось в одной стороне, и подбадривать тех, кто избегает инициативы изменить направление общего движения. Когда чувствуется некоторое утомление ведущий на своей очереди шагов выразительно заканчивает, сообщая: *«Уфф. Нагулялся. Завтра еще погуляет»*.

Важно на протяжении всей игры удерживать репликами образ пешехода. Споткнулся, зазевался, заспешил и т. д. Такие образы оживляют образное восприятие и действие взрослых, буквально тренируют оставаться в игровой ситуации несмотря ни на что.

Осознанность – очень важное качество. Педагоги, да и большинство людей страдают тем, что большая часть действий совершенно неосознанна, импульсивна. Путем социальных игр мы подводим взрослых к тому, чтобы замечать и поправлять не столько действия других, сколько свои собственные действия, терпимо относиться к несовершенству другого, удивляться и живо, с юмором реагировать на неожиданные повороты и радоваться общему делу. Ведь пешеход станет пешеходом только тогда, когда шагать «его шаги» будет вся группа.

По окончании игры ведущий задает вопрос: «Как вы себя чувствуете?» Желательно услышать каждого. Затем: «Что вы заметили? Какие наблюдения?». Неверных высказываний нет и быть не может. Из них складывается общая картина. Что трудно, что хотелось, что *не* хотелось и т. д.

Игру «Пешеход», как и другие игры, следует повторять в процессе курса несколько раз. Участники, освоив простые действия, могут перенести внимание на более существенные моменты. Обращают внимание на ритмичность и характер шагов, на разницу шагов друг друга, на собственное дыхание. Это важно для наблюдения за детьми. Могут возникать мысли и высказывания о том, как мы ходим, о тотальной спешке, о спешке детей. Это крайне важно.

Практика подобных игр раскрепощает и создаёт психологическую основу для игровой компетентности.

Игровые занятия с учащимися

Практические занятия по игре имеет своей задачей активизировать игровой опыт своего детства, помочь педагогу свободно и творчески играть самому и овладеть новыми способами не директивного взаимодействия с детьми.

Как отмечают Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова¹, воспитатель должен выполнять двойную роль – и играть с детьми, и отпускать их в самостоятельную игру. Для этого нужны соответствующие внутренние и внешние условия и, конечно, некоторые особые навыки.

Практические занятия по организации игры следует проводить ближе к середине курса, когда группа достаточно сформирована и имеет уже некоторое поле безопасного общения. Этому могут предшествовать игры ожидания и жестово-образные игры не только как элемент работы с детьми, но и как элемент наработки комфортно-пространства группы.

Занятия в этом блоке предполагают наличие необходимых игровых материалов, достаточное пространство для игры и пространство для обсуждения в кругу.

Подготовка игровых материалов (она же является практическим анализом игрового потенциала игрушек и предметов неопределенного назначения). К данному блоку занятий готовятся необходимые материалы: семь маленьких куколок, больших кукол, соразмерные им аксессуары, строительные материалы – деревянные конструкторы с разнообразными элементами, для сооружения зданий и мостов, аналоги маркеров пространства (деревьев, заборов, скамеек), аксессуары для ролевой игры – болванки фетровых шляп, лоскуты-накидки, то, что может изображать инструменты и детали машин, быть атрибу-

¹ Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду (пособие для воспитателей). – М., Линка-Пресс, 2009.

тами разных ролей (врач, строитель, учитель, водитель, пожарный и пр.) Кроме того, все участники приносят самые разные предметы неопределенного назначения: лоскуты однотонных тканей различных цветов, шнуры, шишки, каштаны, картонные коробки, ракушки, и самый различный бросовый материал. Все раскладывается на столе или в центре круга на полу в емкостях (корзинах, коробках) по категориям.

Ведущий с участниками рассматривает предметы. Вопросы. 1. Во что любили играть в детстве? 2. Что использовали наряду с игрушками? 3. Что разрешалось, что не разрешалось. 4. Что больше всего запомнилось. Этому семинару отводится не менее часа. Активизируется собственный опыт, ведущий может услышать о проблемах, запретах, страхах, которые несомненно оказывают влияние на профессиональную деятельность. В процессе обсуждения в кругу и дальнейшее практической уже само внимание к скрытым проблемным точкам может привести в их в здоровое движение, помочь, осознав их, с чем-то осознанно начать работать.

При необходимости можно предложить разбиться на пары и выбрать каждому по одному предмету. Задача работы в парах – придумать максимум назначений (замещений). Потом все возвращается на места.

Игровая часть предполагает использование игровых материалов и предметов неопределенного назначения и состоит из двух этапов.

На **первом этапе** учебной группе предлагается разделиться на подгруппы по 2-3 человека. На столах, раздвинутых в разные углы аудитории или в свободном пространстве участникам предлагается выбрать сюжет, подготовить игровое пространство и поиграть, развить увлекательный для себя сюжет (неважно, какой – главное, чтобы самим интересно было). Желательно придумать в этом сюжете какие-то «вызовы», которые подтолкнут игру, будут придавать ей новые импульсы и повороты. Причем, желательно обратить внимание, в какой возраст перевоплощаются «дети», если педагоги хотят опробовать себя в роли детей, о чем группа сообщит на обсуждении. Ведущий при этом наблюдает за игрой, при необходимости вступает в сюжет и высказывается только «из роли», при этом поддерживает нужный тон, сюжет и не допускает посторонних разговоров, иронии и шуток, маскирующих некоторое возникающее смущение.

По завершении отведенных на игру 30 минут все игровые предметы раскладываются на места, участники собираются в большой круг и по группам рассказывают, во что играли, содержание и вызовы. Что помогало погрузиться в игру, что мешало. Достаточно ли времени на игру. Чем она закончилась. Если среди участников есть люди, которые предпочитают играть в одиночку, им также требуется время на высказывание. Дополнительный вопрос – что чувствовали, играя одни и по отношению к окружающим людям.

Задача данного этапа – раскрепоститься, дать место внутреннему ребенку, почувствовать возможности взаимодействия с коллегами в контексте ролевого или внеролевого диалога. При этом совершенно не требуется «превращаться» в ребенка. Это поможет в процессе игры с детьми не стесняться входить в роль, видеть развитие сюжета изнутри и помогать ему нужными и своевременными репликами, поворотами, «осложнениями». А также поможет понимать мотивы одиночек, учитывать их и адекватно сопровождать.

Второй этап – создание игрового пространства, стимулирующего самостоятельную игру. Его уместно проводить после первого этапа в одно из ближайших занятий. Работа так же в мини группах – по два- три человека.

Одним из недирижерских способов организации игры является создание некоего *приглашающего* игрового пространства, которое даст импульс игровому творчеству,

доставлению и развитию сюжета без участия педагога. Цель практикума – используя минимум игрушек, включая предметы-заместители и лоскуты ткани как объединяющий элемент ландшафта или интерьера, создать лаконичный зачин игры.

Первой частью является создание интерьера для режиссерской игры с использованием красивых лоскутов ткани для травы, леса, реки и пр. и такая же творческий игра в этом пространстве.

А второй и главной частью является задание: убрать из ландшафта все лишние предметы так, чтобы смысл задуманного сюжета сохранился. Чтобы ребенок, войдя в группу из прихожей или из спальни, увидев это на ковре издали «прочел текст», заложенный в композиции и захотел развить его, дополнить – играть! Предметы в минимальном количестве должны находиться неподалеку или в непосредственной близости, чтобы натолкнуть ребенка на самостоятельное использование по своему уже усмотрению.

Все работают парами в первой и второй части одновременно. В первой части ведущий ходит между столами и ненавязчиво наблюдает за происходящим в каждой паре. Во второй – каждой минигруппе индивидуально ставит вопрос, помогая осознать задачу глубже. По завершении каждый представляет свой игровой замысел и тот минимум, который для него решил оставить. Задача ведущего не допускать пересказа сюжета, а направить на анализ «знаков», которые необходимы для краткой композиции.

Обсуждение предполагает высказывание каждого в контексте следующих вопросов: что я чувствовал, когда, играя сам, дополнял поле действия и когда, готовя для детей, убирал, отсекал лишнее.

Для содержательного и смыслового дополнения в курс желательно ввести практические занятия по изготовлению простых игрушек. Это могут быть простые куклы – статуэтки или узелковые человечки (старичок, девочка) и простые животные (зайчик, улитка). Педагог, делая такие игрушки на глазах у детей, разыгрывая простые истории прямо на коленях, дает неоценимый импульс для воображения и фантазии, желание самим создавать недостающее из подручных материалов, ощущать себя творцами своего мира. Актуальность такой части определяется тем, что плеяда нынешних молодых педагогов выросла в таких условиях, которые не позволили научиться что-то делать руками или им приходилось делать по четкой инструкции.

В процессе обучения важно познакомить учащихся с разными вариантами игры дошкольника и с их типологией.

Каждый вид игры имеет свои варианты, свою особое развивающее значение, специфические методы организации и предполагает специфическую предметно-пространственную среду.

Знакомство с разными видами игры

Особенно подробно следует рассмотреть три основных *вида* игры (дидактическую, сюжетную и игру с правилом), выделяя главные моменты в каждой теме.

Дидактическую игру часто понимают как средство обучения или как использование игрушек на занятиях. Например, в учебный процесс дошкольного учреждения вводится игрушка (мишка или зайчик), которая показывает детям картинку и рассказывает новый материал. Такое «обыгрывание» учебного процесса вовсе не является игрой. Но дидактическая игра – это не любые действия с дидактическим материалом и не игровой прием на обязательном учебном занятии. Это прежде всего **настоящая игра**. Но в отличие от спонтанной детской игры это **педагогическое средство, созданное взрослыми для развития какой-либо способности**. Воле не обязательно это знания и навыки. Это могут быть нравственно-волевые качества, коммуникативные способности, речь и пр.

В ситуации игры для ребенка очевидна необходимость приобретения новых знаний и способов действия. Ребенок, увлеченный замыслом игры, не замечает, что он учится, хотя при этом он то и дело сталкивается с затруднениями, которые требуют новых способов действия и новых представлений. Следует обратить особое внимание на различие игры и занятий, которое состоит в том, что на занятии ребенок выполняет задание взрослого, а в игре решает *свою собственную* задачу. Поэтому в такой игре важно создать именно игровую ситуацию, которую ребенок воспринимает как свою. Построение замысла игры должно опираться на конкретные потребности и склонности детей, а также особенности их опыта. Например, для младших дошкольников характерна особая заинтересованность предметами, поэтому замысел игры может основываться на действиях с предметами или на стремлении получить предмет в свои руки.

Предложите студентам придумать дидактическую игру, направленную на развитие, например внимания или памяти, учитывая интересы и потребности детей определённого возраста.

Помогите студентам вспомнить и систематизировать знакомые им дидактические игры и вместе составить их перечень по нарастающей сложности.

Известную трудность при проведении дидактических игр представляют значительные индивидуальные различия между детьми. Одни дети охотно принимают любую новую игру и с энтузиазмом включаются в нее, но часто они не обращают внимания на других и заняты только демонстрацией собственных возможностей, другие держатся напряженно, но с интересом наблюдают за действиями других детей. А третьи вообще не включаются в игру даже при многократном наблюдении.

Обсудите со студентами разные стратегии подхода к разным детям при проведении игр. В результате обсуждения постарайтесь донести до них, что ни в коем случае нельзя заставлять ребенка брать на себя активную роль, пока он не будет готов к этому. Наблюдая за игрой и принимая в ней сначала пассивное участие, он постепенно заражается от взрослого и от сверстников интересом к игре и через некоторое время сам начинает проявлять инициативу. Конечно, это становится возможным при поддержке и одобрении (но ни в коем случае не принуждении!) воспитателя.

Те дети, которые отстают от сверстников и не могут действовать наравне с ними, требуют особого внимания со стороны воспитателя или психолога. Коллективная, групповая работа с ними не эффективна. Они нуждаются в личном контакте с взрослым, в его личном внимании, объяснении, поощрении. Для их нормального психического и личностного развития необходимы индивидуальные занятия.

Сюжетная игра – самый главный вид игры дошкольников и ему следует уделить в курсе обучения наибольшее внимание. Прежде всего важно показать, что к сюжетным играм относится не только развитая коллективная ролевая игра, но и:

- простая игра с предметами-заместителями, когда ребёнок от своего имени действует с игрушкой или «готовит угощение»;
- ролевая игра через игрушку (когда носителем роли становятся куклы и другие образные игрушки);
- режиссёрская игра, которая может быть как индивидуальной, так и совместной;
- игра драматизация, в которой дети с помощью игрушек или ролевых атрибутов разыгрывают знакомые сюжет сказок или фильмов.

В реальной детской игре эти виды игры часто совмещаются, сочетаются, переходят друг в друга. В ролевую «вкрапливаются» фрагменты режиссёрской, когда ребёнок начинает действовать и говорить от имени разных игрушек, игра-драматизация

перерастает в сюжетную, когда дети по-своему трансформируют сюжет и вносят в него события своей жизни, разыгрывание с игрушками сюжетов обычно представляет собой сочетание драматизации и режиссёрской игры. «Чистоты жанра» здесь добиваться невозможно и не нужно. Главное – чтобы сохранялась специфика сюжетной игры, а именно её изобразительный характер, когда дети понимают воображаемый характер своих действий и удерживают расхождение реальной и придуманной ситуации. При этом чем более развёрнутой, полной и сложной является воображаемая ситуация, тем больший вклад в развитие ребёнка вносит игра.

Важно подчеркнуть, что каждый вариант сюжетной игры должен соответствовать её общим характеристикам, т. е. быть свободной, самостоятельной, эмоционально насыщенной деятельностью детей. Разыгрывание запланированных воспитателем сценариев или прямая организация и руководство взрослым игровыми действиями не является игрой и не имеет развивающего эффекта. Взрослый может вдохновлять детей на самостоятельную игру, создавать условия для неё, участвовать в ней на равных правах, но не руководить ей и не контролировать действия детей.

Предложите студентам протокол разработать показатели и возможные ситуации для проведения диагностики уровня развития сюжетно-ролевой игры, включающие её структурные составляющие.

Разработайте вместе протокол для регистрации показателей. Наблюдая реальную ситуацию игры или видеоролик с записью, попробуйте оценить уровень игры конкретных детей.

Составьте перечень необходимых материалов для сюжетно-ролевой и режиссёрской игры. Подумайте, какие материалы можно использовать в качестве маркеров пространства. Что можно использовать в качестве предметов-заместителей. Какие предметы можно использовать как маркеры роли.

Игра с правилом является совместной, кооперативной деятельностью, требующей неукоснительного соблюдения правил (норм), обязательных для всех участников. Каждый ребёнок должен следить за точным выполнением правил не только в собственном поведении, но и за действиями всех участников игры, поэтому возникает требование не просто произвольного поведения, но **взаимной нормативной регуляции**. Такая нормативная регуляция и саморегуляция является необходимой составляющей морального и социального развития ребёнка. В этом виде игр возникает необходимость и создаются условия и для освоения и актуализации детьми реализации **морального принципа справедливости**.

Предложите студентам вспомнить конкретные игры с правилами определить, для какого возраста они больше всего подходят¹ и объяснить, чем отличаются игры с правилом для младших и старших дошкольников.

Роль воспитателя в формировании игровой деятельности дошкольников

Развитие самостоятельной игры детей невозможно без направляющих воздействий взрослого. Но эти воздействия не должны носить прямого, директивного характера. Воспитатель не может диктовать, что нужно делать, он может только создать необходимые условия для «запуска» игры, для вовлечения в неё. Среди этих условий можно выделить:

- выбор и предложение самой игры, с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей;

¹ Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Игра с правилом в дошкольном возрасте. Екатеринбург, 1999.

- установление диалогических отношений с детьми, умение слышать их запрос, поддерживать их инициативу;
- побуждение к творчеству, создание неожиданных ситуаций, ломающих стереотипные действия и представления;
- организация адекватных предметно-пространственных условий;
- умение взрослого играть, его эмоциональная вовлечённость, которая стимулирует интерес и инициативность детей (это, пожалуй, главное).

Может возникнуть вопрос: как возможно обучать игре? Ведь игра, является самостоятельной, творческой деятельностью детей и никак не сводится к усвоению каких-либо навыков. В отличие от предметных, игровые действия не требуют никаких стандартных способов действия, а значит они не могут усваиваться в процессе специального обучения.

Всё это так, но тем не менее обучение игре необходимо. И осуществляется оно в процессе *совместной игры со взрослым*, который вовлекает детей в эту деятельность. Исследования и наблюдения показывают, что детская игра не возникает сама по себе, без какого-то участия со стороны тех, кто уже умеет играть – взрослых или старших детей. Дети, с которыми никто никогда не играл, не могут сами изобрести игровые замещения и породить роль и мнимую ситуацию. Дошкольники, растущие в закрытых детских учреждениях, в условиях дефицита в общении со взрослым, значительно отстают от своих семейных сверстников по уровню развития и срокам появления игры. Всё это может свидетельствовать о том, что истоки игры нужно искать не в природной предрасположенности ребёнка, а в его отношениях со старшими, уже владеющими этой деятельностью. Без специального обучения игра не возникает.

Это значит, что *воспитатель должен играть с детьми*. Не управлять их действиями, не оценивать качества игры, а стать партнёром, участником игры. Дети должны ощущать не давление и не руководство, а уважение к партнёру, умеющему хорошо играть. А это значит, что педагог должен серьёзно относиться к игре, демонстрировать интерес и увлечённость. Естественная эмоциональная выразительность взрослого является залогом и даже гарантией вовлечения детей в игру.

Но для того, чтобы вовлекать в игру и помогать её развитию воспитатель должен не просто играть на уровне других детей, *а задавать зону ближайшего развития игры*, т.е. немного опережать игровые возможности детей, втягивать их в игру более высокого уровня и открывать им новые возможности. Так, в 2–3 года дети вместе со взрослым открывают возможности переименования предметов и игровых замещений. В 3–4 года нужно показать возможности принятия игровой роли и ролевого диалога, после 5 лет дети втягиваются в игру-фантазию, комбинируя события и строя сложные сюжеты. Параллельно, начиная с 3–4 лет можно вводить игры с правилами, которая тоже имеет этапы своего развития.

Чтобы игра стала самостоятельной, независимой от взрослого детской деятельностью, необходимо на каждом этапе и в каждом виде игры ориентировать ребёнка на сверстников. Игра – общая, совместная деятельность детей. В ней необходимо видеть и слышать партнёров, учитывать их действия. В то же время именно в игре эти ценные способности наилучшим образом развиваются. Задача педагога в процессе приобщения к игре – *объединение детей вокруг игры* как главного содержания их взаимодействия.

Важным условием проявления самостоятельности в игре является *адекватная предметно-пространственная среда*. Такая среда предполагает гибкость и трансформируемость пространства, возможность использования разных предметов (мебели, тканей, мягких модулей и пр.) для самостоятельного построения игровой си-

туации. Полифункциональность среды и игровых материалов, наличие предметов-заместителей (природного или бросового материала, многофункциональных игрушек) также стимулирует создание и реализацию игровых замыслов. Результаты наблюдений показывают, что там, где дети могут самостоятельно создавать игровое пространство, уровень игры существенно выше.

Конечно же необходимо *знание фольклорных, народных и современных игр*, которые можно выбирать и предлагать детям, учитывая их возраст, желание и возможности.

И ещё одно важнейшее условие развития игры – *поддержка инициативы детей*. Нужно ловить моменты новых замыслов и смыслов, развивать их, не нарушая детской логики, бережно и с уважением относиться к любому проявлению самостоятельности в игре. Для этого воспитатель должен уметь хорошо играть сам. А это значит, он должен обладать развитым воображением, уметь придумать сюжет, свободно брать любые роли, быть эмоционально выразительным и заразительным. Взрослому это трудно, но данные качества являются ядром профессии дошкольного педагога. Воспитатель может научить детей играть только в том случае, если он любит и умеет играть сам, если он обладает игровой культурой.

Время на свободную игру

Очень часто педагоги отмечают дефицит времени на игру в режиме детского сада. Действительно, на свободную игру требуется непрерывно – в зависимости от возраста – от 30 до 60 минут времени без перерыва и отвлечений. То, что между занятиями детям предлагается 10 минут «поиграть» лишь упражняет небрежное, несерьезное отношение к игре. Между тем, в течение дня можно найти «лазейки» для свободной игры. Прекрасное время – раннее утро до завтрака. Игра как первый вид деятельности с утра – это залог того, что дети после того, как проявили собственную активность, довольны и здоровым образом устали, смогут внимать занятиям сконцентрировано и с интересом. Другая возможность – вторая половина дня сразу после сна. Необходимо говорить с родителями и настоятельно требовать полного присутствия детей в промежутки для свободной игры.

Вторая свободная игра может быть организована на прогулке. Для этого требуется простой, но достаточно разнообразный инвентарь для игры в дом (лоскуты марли, чтобы выгородить себе дом, посуда, пеньки или переносные скамейки и пр.), а также для строительства, игры в транспорт и пр. Хранение можно организовать в отгороженном уголке на веранде. Игры с движением на улице желательно с колесным транспортом, с песком и водой, бегом и лазанием по пересеченной местности. Важно, чтобы *все* дети имели соответствующую удобную непромокаемую или сменную прогулочную одежду, которую они могут безоглядно пачкать. Это тоже предмет работы с родителями и развития общей культуры детства.

Еще одним временным ресурсом для свободной игры и более компактной и емкой организации образовательного процесса является использование жестово-образных игр в качестве фронтальных занятий в таких различных областях как развитие речи, развитие художественных, естественнонаучных представлений, занятий физической культурой.

Помимо свободной игры есть целый пласт игр – игры ожидания, которые помогает организовать переходные моменты, служит подспорье педагогу и активизирует, увлекает детей. Таким затруднительным и, одновременно, ресурсным моментом является приход и переодевание с прогулки. Его можно завершать в группе игрой ожидания, которая, благодаря ежедневному повторению и устойчивому игровому мотиву, позволяет развиться самоорганизации и собранности детей, внести порядок и предсказуемость.

Обычно затруднения связаны также и с вопросом уборки. Вторым проблемным моментом являются неиграющие дети – те, кто себе места не находит или мешает играть другим. Если первый вопрос решается путем размещения материала и ритуалами ежедневной уборки, то второй – тем, что педагог учит детей играть, строить, взаимодействовать и вселяет уверенность на каждый день, что время для игры есть. Тем самым и для себя и для детей он создает предсказуемую обстановку, что снижает напряжение и нервозность, и, следовательно, негативные проявления детей по отношению друг к другу. Пусть свободная игра будет не ежедневно, а три раза в неделю, но достаточная по времени в определенные, еженедельно повторяющиеся дни.

По завершении курса проводится общее обсуждение, когда все участники отвечают на один вопрос: «Что я вынес нового из данного курса и что для меня было самым ценным». Высказываться желательно абсолютно всем, включая ведущего преподавателя.

Такое обсуждение позволяет осознать полученный опыт, обсудить его с коллегами, услышать разные мнения, а главное – встретиться со своими чувствами по поводу тех или иных сторон работы, и собственной жизни. Это – существенный ресурс личностного роста и, в некотором роде, профилактика профессионального выгорания.

Методические рекомендации по реализации программы повышения квалификации «Организация образовательной работы с детьми раннего возраста»

Е.О. Смирнова,

доктор психологических наук, профессор

Психологическая характеристика раннего возраста

При реализации данного курса первая и наиболее важная задача педагога заключается в раскрытии возрастных особенностей детей 1-3-х лет и специфики этого возраста. Типичное заблуждение многих взрослых, включая педагогов, заключается в игнорировании специфических особенностей данного возраста и прямой перенос форм образовательной работы с дошкольного на ранний возраст. Игнорирование возрастных особенностей детей 1–3-х лет проявляется в двух противоположных формах. С одной стороны это полное отсутствие всякой педагогической работы, и сведение образования к присмотру и уходу за малышами, а с другой – целенаправленное обучение на занятиях, как с детьми более старшего возраста. И то и другое имеет негативные последствия.

Ранний возраст – особо ответственный период в развитии ребенка, когда закладываются важнейшие способности и качества личности: познавательная активность, речь, наглядно-действенное мышление, пространственный образ Я и первые формы самосознания, общение со сверстниками и пр. Все эти новообразования возникают не сами по себе, а в результате образования и совместной деятельности ребёнка с взрослыми. Обеспечение ухода совершенно недостаточно для нормального развития и комфортного самочувствия маленького ребёнка. Адекватные возрасту педагогические воспитательные и образовательные воздействия в этот период совершенно необходимы. При организации образовательной работы с детьми раннего возраста необходимо хорошо знать и чувствовать психологию маленьких детей. Поэтому на этом вопросе необходимо остановиться подробнее.

Обратите внимание участников на то, что наиболее характерной особенностью раннего возраста является *ситуативность* психики и поведения ребёнка. Ситуативность проявляется в том, что все действия и переживания малыша определяются воспринимаемой ситуацией и неразрывно связаны с ней. У ребенка нет равнодушно-го или отстранённого отношения к окружающим вещам: он как бы находится в «силовом поле» предметов, притягивающих его. Ситуативность ребенка раннего возраста проявляется и в особенностях его восприятия и мышления. Восприятие в этот период практически неразрывно связано с действием: только активно действуя с предметами, малыш во всей доступной ему полноте познает их свойства. Поэтому нельзя принуждать детей к долгому сидению на стульях и к восприятию информации педагога. Маленький ребенок еще не может заниматься чисто умственной деятельностью, планировать ее, сознательно обдумывать что-то, его мышление имеет *наглядно-действенную форму*.

Своеобразие отношения ребенка раннего возраста к окружающему миру проявляется и в ярко выраженной *аффективности поведения*. Эмоции малыша ситуативны, легко возникают, бурно проявляются, могут быстро изменяться на противоположные. Ребенок восторженно реагирует на новые игрушки, горько плачет, когда у него отбирают какой-то предмет. Вместе с тем, малыша можно легко успокоить, отвлечь от того, к чему он только что настойчиво стремился, предложив другую игрушку или интересное занятие.

На протяжении раннего детства ситуативность поведения малышей постепенно преодолевается. К трем годам поведение ребенка становится более независимым от непосредственно воспринимаемой ситуации.

Следует подчеркнуть, что содержание образования детей раннего возраста охватывает все линии развития, указанные в ФГОС ДО. Это:

- познавательное развитие (развитие предметной деятельности);
- развитие речи;
- приобщение к художественно-эстетической деятельности;
- становление игровой деятельности;
- формирование общения со сверстниками;
- физическое развитие, формирование пространственного образа Я.

Вместе с тем, в силу возрастных особенностей маленьких детей данные образовательные области должны иметь ярко выраженную специфику. Это обуславливает необходимость специальной подготовки педагогов и создания специальных образовательных программ для детей раннего возраста.

Специфика работы с детьми до 3-х лет

Данный аспект особенно важен при подготовке педагогов. Очевидно, что работа психолога и педагога предполагает, прежде всего, ориентацию на возрастные особенности детей и понимание тех трудностей, с которыми сталкиваются воспитатели. Следует остановиться на основных проблемах в работе с маленькими детьми.

Первая трудность, с которой сталкиваются и родители и воспитатели маленьких детей это ***проблема адаптации к новой обстановке и (хотя и кратковременная) разлука с мамой***. Проблема адаптации ребёнка к детскому учреждению – одна из самых острых в педагогике раннего возраста. Как показывает опыт, более половины детей 1-3-х лет оказываются неготовыми к детскому саду.

Решение данной проблемы предполагает следующие педагогические действия:

- преодолеть симбиотическую связь ребёнка с матерью и способствовать развитию его самостоятельности и независимости;

- привлекать внимание малышей к сверстникам и учить их ориентироваться на действия партнёров и налаживать гуманные, доброжелательные отношения между детьми;
- способствовать развитию познавательных процессов детей (внимание, память, мышление);
- обогащать жизнь малышей новыми впечатлениями и положительными эмоциями;
- повышать психолого-педагогическую компетентность родителей и предлагать родителям развивающие игры и занятия, соответствующие возрасту их детей.

Данные меры могут способствовать успешной адаптации детей к детскому саду.

Ещё одной трудностью в работе с маленькими детьми является необходимость индивидуального подхода к каждому ребёнку. Малыши не воспринимают призывы или предложения, обращённые целой группе. Им необходим взгляд в глаза, обращение по имени, ласковое прикосновение, словом всё то, что свидетельствует о личном внимании и персональной обращённости взрослого. Только в этом случае они могут принять и понять предложения взрослого.

Ещё одна особенность работы с детьми раннего возраста – *неэффективность любых чисто вербальных методов воздействия*. Современные научные данные свидетельствуют о том, что к детям раннего возраста не применимы многие приёмы и методы воспитания и обучения, которые используются в работе со школьниками. Так, чисто словесные объяснения, инструкции взрослого часто не понятны ребёнку, фронтальные занятия не достигают своей цели. Для детей раннего возраста необходимы особые педагогические воздействия, которые отвечают потребностям и возможностям ребёнка и способствуют его полноценному развитию.

Дети до 3–4 лет не могут регулировать своё поведение посредством слова. Эта особенность маленьких детей предьявляет высокие требования к действиям воспитателя. Они должны быть предельно выразительными, эмоциональными и «заразительными». Из этого следует, что с маленькими детьми нельзя проводить организованных фронтальных занятий. Такие занятия не только не эффективны, но и вредны, поскольку могут парализовать собственную активность детей.

Важно постоянно подчёркивать, что малыши познают окружающее не на словах, а в собственных действиях с окружающими предметами.

Остановимся на некоторых центральных моментах в образовательной работе с детьми раннего возраста.

Предметная деятельность детей в раннем возрасте

Попытайтесь доказать слушателям, что развитие ребёнка – это не запоминание слов и не усвоение готовых знаний, а становление активности ребёнка, его самостоятельности, эмоциональной отзывчивости к окружающему миру, формирование интересов ребёнка, (т. е. его желания что-то делать, участвовать в жизни), и его практических возможностей (умения и способы действия). В раннем возрасте всё это реализуется в *предметной деятельности*, а именно действиях ребёнка с разными бытовыми предметами с игрушками. Усвоение специальных знаний, конкретных навыков и умений – моторных, сенсорных, речевых – не является самостоятельной целью, а выступают побочным результатом предметной деятельности ребёнка. Если малыш любит играть с игрушками, активно действует с предметами и общается со взрослыми, у него нормально развивается и восприятие, и речь, и мелкая и крупная моторика и пр. А главное, все это происходит свободно и добровольно, без нажима и принуждения со стороны взрослого.

Однако далеко не всегда сам ребенок способен найти или придумать такое занятие, которое отвечает его возможностям и развивает его способности. Чтобы предметная деятельность стала действительно развивающей, ребёнку обязательно нужна помощь взрослого. Именно взрослый может и должен передать детям новые для них действия и занятия – передать и способы действия и желание играть. Задача воспитания заключается не в том, чтобы научить малышей чему-то (например, различать формы или цвета, или правильно собирать пирамидки), а в том, чтобы заинтересовать их какой-то новой и полезной деятельностью, стимулировать их собственную активность и эмоциональную вовлечённость в развивающие игры и занятия.

Предметная деятельность способствует совершенствованию чувственного опыта ребенка, развитию *ощущений, восприятия, внимания, памяти и мышления*. С помощью неспецифических и специфических манипуляций, ориентировочно-исследовательских и предметных действий происходит все более глубокая ориентировка ребенка в предметном мире, развитие интеллектуального потенциала.

Предметная деятельность определяет *содержание общения ребенка со взрослыми*. Наиболее адекватной для малышей является общение по поводу предметов и действий с ними. Такое общение имеет практический, деловой характер.

Взрослый в ходе ситуативно-делового общения выполняет несколько функций:

- как партнер и помощник в совместной деятельности;
- как образец для подражания;
- как «эксперт» по оценке умений и знаний малыша.

В ходе ситуативно-делового общения с взрослыми ребенок пользуется разными коммуникативными средствами. Он использует мимику (взгляды, улыбки, выражения недовольства и др.), жесты, вокализации. Они выражают внимание, интерес к другому человеку, расположение к нему, или, наоборот, недовольство, нежелание общаться.

В совместной деятельности со взрослым ребенок осваивает новый вид коммуникативных средств – *предметно-действенные*. Они выражают готовность ребенка к взаимодействию, приглашение к совместным занятиям. Такой способ общения наиболее часто встречается на втором году жизни, когда ребенок еще не умеет говорить.

Наиболее распространенными способами вовлечения в совместную деятельность являются указательные жесты, протягивание взрослому предмета, вкладывание его в руку. Иногда ребенок выражает свое расположение взрослому, принося ему все свои игрушки, складывая их рядом или на колени взрослому. Не следует требовать от ребёнка активной речи, когда он к этому ещё не готов. В процессе ситуативно-делового общения у ребенка формируется такое отношение к предметной среде, которое требует обозначения в речи.

Рекомендации по развитию речи

Одним из главных новообразований раннего возраста несомненно является речь. Педагогическая работа, направленная на развитие у детей речи, предполагает с одной стороны включенность речи взрослого во взаимодействие с ребенком в повседневной жизни, а с другой – организацию специальных игр и занятий.

Важно показать студентам разные стороны речевого развития. Речь – это не только слова, произнесённые в слух. Это прежде всего сознание человека, которое существует на основе языка. Даже самое примитивное речевое общение уже содержит в себе обобщение, а значит связано с развитием сознания и мышления ребёнка. Поэтому своевременное и правильное овладение речью имеет чрезвычайное значение для общего развития ребёнка.

На первых этапах развития речь малыша включена в его практические предметные действия и неотделима от них. Ребёнок может говорить только о том, что он видит и что делает здесь и сейчас. Поэтому включённость слов в конкретные действия, или *«единство слова и дела»* очень важный принцип формирования активной речи. Каждое новое слово должно быть понятно ребёнку, нести в себе определённое значение и опираться на конкретную ситуацию. И главное здесь – не только давать образцы правильных слов, но стимулировать активную речь самого ребёнка, вызывать его на диалог, создавать речепорождающую ситуацию. Создать такую ситуацию достаточно трудно: здесь требуется терпение, «не понимание» жестов и лепетных вокализаций, изобретательность и постоянный поиск новых игр и приёмов, активизирующих речь детей. Важно только, чтобы все эти приёмы не были оторваны от конкретных жизненных интересов малышей, чтобы это не были специальные занятия по развитию речи.

Можно предложить множество игр и занятий, в которых дети вместе со взрослым сопровождают свои бытовые и предметные действия словом. Запоминая конкретные слова и выражения, дети обогащают свой словарный запас и усваивают лучшие речевые образцы. Можно предложить также сюжеты и ситуации, побуждающие детей рассказывать о своих впечатлениях, отвечать на вопросы, сопровождать свои действия словами.

Другой важной линией речевого развития является совершенствование так называемой пассивной речи, т. е. *понимания речи* взрослого. Преодоление ситуационной связанности и становление грамматической структуры речи – важнейшая линия развития в раннем возрасте. Неоценимую роль для этого играет литература для малышей: короткие и простые детские сказки, стихи А. Барто, С. Маршака, К. Чуковского, И. Токмаковой, народные потешки и песенки, дают неоценимый материал для речевого развития. Однако, взрослые должны открыть малышам этот материал, сделать его понятным и привлекательным. Для этого нужно выразительное чтение, которое сопровождается жестами, яркими интонациями и возможно спектаклем игрушек. Причём каждое произведение должно повторяться много раз, пока дети не присвоят его и не запомнят его наизусть. Обычно маленькие дети очень радуются, когда узнают знакомые слова, и с восторгом повторяют их. Пассивная и активная речь при этом развиваются в единстве.

В раннем возрасте возникает ещё одна важнейшая функция речи – *регулятивная*. Появляется способность управлять своим поведением с помощью слова. Если до 2-х лет действия ребёнка определяются в основном воспринимаемой ситуацией, то во второй половине раннего возраста возникает возможность регулировать поведение ребёнка посредством речи, т. е. выполнение речевых инструкций взрослого. Эту форму поведения психологи рассматривают как первый этап развития произвольного поведения, когда действия ребёнка опосредованы речевым знаком, направленным на своё поведение. Поэтому действие по инструкции открывает возможность развития саморегуляции и самоконтроля. Это очень существенная в раннем возрасте линия развития ребёнка, которая нуждается в соответствующей работе воспитателя. Эта линия речевого развития реализуется в выполнении простых инструкций, которые могут постепенно усложняться. Например: принеси куклу – принеси куклу и мячик, поставь куклу, мишку и мячик на полку – поставь мишку на полку, а куклу посади на стул и т. д. Данный приём помогает опосредовать свои действия словом (а не воспринимаемой ситуацией) и готовит к произвольному поведению.

Особое место в играх с детьми, направленных на развитие речи, занимают *игры на развитие мелкой моторики*. Эти игры включают движения кистей рук и пальцев,

сопровожаемые ритмической, несложной речью. Упражнение кистей и пальцев рук способствует развитию физиологической основы овладения ребенком речью, развитию двигательного центра мозга, ведающего, в том числе, и развитием мелкой моторики.

Таким образом, в сфере речевого развития ребенка перед педагогом стоят следующие основные **задачи**:

- развитие активной речи;
- развитие у детей понимания речи; приобщение к детской художественной литературе;
- развитие регулятивной функции речи (выполнение речевых инструкций);
- развитие мелкой моторики.

Для решения этих задач воспитатели должны создавать следующие **психолого-педагогические условия**.

Важным условием для развития речи является богатство впечатлений, получаемых ребенком. Чем больше впечатлений, тем больше у ребенка поводов к речевому общению со взрослыми и со сверстниками.

Необходимыми условиями для развития у детей речи является установление с каждым ребенком эмоциональных и «деловых» контактов. Малыши охотнее разговаривают с теми взрослыми, которые проявляют к ним доброжелательное внимание, играют с детьми. Именно этим взрослым ребенку хочется что-то сказать, предложить какое-то действие, задать вопрос, именно их словам хочется подражать.

Педагоги должны создавать в группе жизнерадостную теплую атмосферу, обеспечивающую детям хорошее настроение. Состояние подавленности, страха в первую очередь подавляют речевую инициативу детей.

Речь взрослого, обращенная к детям, должна включаться во все виды их совместной жизнедеятельности: кормление, одевание, купание и т. п. Речь педагога должна не только адресоваться группе детей, но и лично каждому ребенку.

Чтобы пользоваться речью, ребенку необходима уверенность в том, что взрослые его слушают и понимают. Поэтому так важно, чтобы педагоги откликались на все обращения ребенка, поощряли и поддерживали их.

Организация общения со сверстниками

В раннем возрасте зарождается и интенсивно развивается общение ребенка со сверстниками. Эту линию педагогической работы важно особо подчеркнуть, поскольку опыт первых отношений со сверстниками является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка. Общение со сверстниками обогащает жизнь маленьких детей новыми впечатлениями, является источником ярких положительных эмоций, создает условия для появления творческого, самобытного начала в ребенке. Кроме того оно подготавливает к последующему содержательному общению со сверстниками, облегчает привыкание к детскому коллективу.

Взаимодействие малышей друг с другом существенно отличается от общения более старших детей, а тем более взрослых.

В 1,5–2 года в репертуаре поведения детей появляются особые игровые действия, в которых выражается отношение к ровеснику как к равному ребенку существу, с которым можно баловаться, соревноваться, кривляться и пр. Особое место во взаимодействии детей занимает **подражание друг другу**. Дети как бы заражают друг друга общими движениями и через это чувствуют взаимную общность. Приведем примеры подобного подражания.

Подражание действиям сверстника могут быть средством привлечения к себе внимания и основной для совместных действий. В этих действиях малыши не огра-

ничиваются никакими нормами в проявлении своей инициативы. Они кувыркаются, принимают причудливые позы, издают необычные возгласы, придумывают ни на что не похожие звуко сочетания и пр. Подобная свобода и нерегламентированность общения маленьких детей помогает ребёнку проявить своё самобытное начало, выразить свою оригинальность.

Контакты малышей практически всегда сопровождаются яркими эмоциями. Дети с восторгом повторяют друг перед другом однотипные действия, как бы зеркально отражаясь друг в друге. Они повторяют друг за другом бессмысленные для взрослых действия: громко хлопают в ладоши, издают непонятные звуки, бегают, кривляются, визжат, громко смеются и пр.

Наиболее благоприятной для взаимодействия малышей является ситуация «чистого общения», когда дети находятся один на один друг с другом. Введение в ситуацию игрушки в этом возрасте ослабляет интерес к сверстнику: дети манипулируют с предметами, не обращая внимания на сверстника, или же ссорятся из-за игрушки. Участие взрослого также отвлекает детей друг от друга: они наперебой стремятся привлечь к себе внимание взрослого, при этом количество обращений к сверстнику значительно сокращается. Это может свидетельствовать о том, что потребности в предметных действиях и в общении со взрослым являются более сильными для ребёнка раннего возраста. Вместе с тем, потребность в общении со сверстником уже складывается на третьем году жизни и имеет весьма специфическое содержание.

Главными методами работы с маленькими детьми являются разнообразные игры в которых дети действуют одновременно и одинаково. Это могут быть адаптированные для раннего возраста варианты игр, среди которых:

- хороводные игры (фольклорные и дидактические);
- пальчиковые игры;
- игры-драматизации (совместное проигрывание сказок);
- совместное рисование (мелом или фломастерами);
- подвижные игры (с мячом, с обручем и др.)
- совместное конструирование из бумаги, кубиков, крупных модулей;
- игры с дидактическими игрушками;
- игры с водой и с песком и др.

Данные игры обладают комплексным дидактическим воздействием на детей. Они способствуют не только общению со сверстниками, но и познавательному и речевому развитию, развитию мелкой и крупной моторики, формированию произвольного поведения, восприимчивости к воздействиям взрослого. Участвуя в них, дети без специального обучения и упражнений, приобретают новые знания, умения, способности.

Организация предметно-пространственной среды

Возрастные особенности раннего возраста (ситуативность, интерес к предметам, повышенная двигательная активность и пр.) предъявляют особые требования к организации предметной среды, которая может способствовать, а может и препятствовать развитию ребёнка. Жизнь малыша происходит в основном в определённом замкнутом пространстве, среди конкретных предметов и в конкретной обстановке.

Роль предметной среды в развитии детей определяется тем, что среда для маленького ребенка является носителем информации. Действия ребенка с отдельными предметами, дидактическими пособиями, играми и игрушками помогают ему познать свойства и отношения предметов и вещей. От того, какая среда окружает ребенка, во многом зависит его физическое, интеллектуальное и эстетическое раз-

вите. Поэтому очень важно, чтобы среда соответствовала возрасту детей и была именно развивающей.

Развивающая среда создает благоприятные условия для обучения и развития ребенка в процессе его самостоятельной деятельности. Каждый вид игрушек стимулирует развитие тех или иных способностей. Куклы и кукольное хозяйство являются основой для формирования и развития сюжетно-ролевой игры. Альбомы и книги с иллюстрациями способствуют становлению представлений о человеке, животном и растительном мире. Динамические и звуковые игрушки стимулируют детское экспериментирование, в котором формируется познавательная активность.

Предметный мир раннего детства – это не только игрушки, но и вся окружающая ребенка обстановка, которая способствует физическому, социально-личностному, познавательному, художественно-эстетическому развитию детей. Даже самым маленьким детям должны быть доступны не только групповые помещения, но и другие функциональные пространства дошкольного учреждения, предназначенные для взрослых или старших детей. Выход в широкий социальный мир способствует полноценному развитию малышей, расширяет их представления об окружающем. Например, посещая вместе с воспитателем врачебный кабинет или кухню, они наблюдают за работой врача, медсестры, повара. В студии для изобразительной или театрализованной деятельности дошкольников малыши знакомятся с ее оформлением, рассматривают работы старших детей. В зимнем саду они увидят экзотические цветы, фонтан, каменные горки, птиц, ящеров в террариуме. Полученные впечатления они могут переносить в свои игры и другие виды деятельности.

Мебель и оборудование должны располагаться так, чтобы осталось достаточное пространство для свободной двигательной активности детей. Малыши должны иметь возможность беспрепятственно ходить, ползать, бегать, возить за веревочку машинки, толкать перед собой тележки.

Большое значение для полноценной жизнедеятельности ребёнка в ДОУ имеет **социальная среда развития**. Социальная среда развития – это условия, позволяющие ребенку общаться с другими людьми – детьми и взрослыми. Большую часть времени в детском саду ребенок взаимодействует с воспитателями и сверстниками своей возрастной группы. В то же время ему очень полезно вступать в общение с детьми младшего или более старшего возраста, а также с другими взрослыми – другими воспитателями, поваром, сторожем, заведующей и др. Устройство помещения должно позволять ребенку участвовать в общении с разными людьми, а также побыть одному. Следует обязательно предусмотреть «уголок уединения», где малыш может спрятаться, играя самостоятельно, или, испытывая коммуникативные.

Эстетика оформления групповых помещений должна обеспечивать эмоциональный комфорт и эстетическое воспитание детей. Здесь очень важно наличие единого стиля и соответствие обстановки помещения его назначению. Цвет стен, гармоничность цветового решения, освещение, мебель – всё должно быть подчинено функции данного пространства и соответствовать потребностям его маленьких хозяев.

В последнее время в группах детских садов стало всё больше декоративных элементов – картин, статуэток, сухих или искусственных цветов, кружевных штор и пр. Однако нередко эти украшения не имеют никакого отношения к детям и к их жизни в детском саду. Это могут быть гламурные рисунки принцев и принцесс сомнительного художественного качества, или фотографии известных актёров, репродукции картин и пр. Наличие таких декоративных моментов никак не связаны с жизнью детей, а порою портят их вкус. Лучшим украшением помещений могут быть творческие работы

и поделки самих детей, выставки авторских работ сотрудников ДОУ, фотографии детей и их родителей, выставки хороших игрушек и пр.

Жизненное пространство в группе должно давать детям возможность **одновременно** свободно заниматься разными видами деятельности, не мешая, друг другу. Этому способствует **зонирование групповой комнаты и спальни**. Некоторые зоны могут быть отделены одна от другой перегородками с ячейками, нишами (например, зона сюжетных игр может быть отделена от зоны для подвижных игр для того, чтобы дети не отвлекались и не мешали друг другу). При этом каждая зона должна быть хорошо освещена. Зонирование помещения помогает ребенку выбрать для себя привлекательное занятие и сохранить устойчивый интерес к нему благодаря соответствующим игрушкам, не отвлекаясь на другие виды деятельности.

В групповом помещении могут быть организованы зоны для следующих форм активности:

- приема пищи и занятий (столики со стульчиками);
- развития движений;
- сюжетных игр;
- игр со строительным материалом;
- игр с машинками;
- изобразительной деятельности;
- музыкальных занятий;
- чтения и рассматривания иллюстраций;
- игр с песком и водой;
- отдыха (уголок уединения);
- уголок природы (аквариум, фонтанчик, клетка с птичкой).

В спальне можно оборудовать уголок для «отдыха» кукол, поставить небольшую низкую вешалку для одежды, предназначенной для «ряжения» детей.

Желательно, чтобы расположение зон способствовало плавному переходу от одной деятельности к другой. Например, зона для игр со строительным материалом может соседствовать с зоной сюжетных игр (таким образом, ребенок, играя с сюжетными игрушками, может взять расположенные неподалеку кубики и построить домик и дорожку для кукол).

Основу и образовательного процесса в детском учреждении составляют **специфические виды детской деятельности**, которые на данном возрастном этапе способствуют полноценному развитию ребёнка. К таким развивающим видам деятельности в раннем возрасте относятся прежде всего **познавательно-исследовательская и игровая деятельность**.

Материальная среда детского сада должна создавать условия для полноценной реализации тех видов деятельности, которые в наибольшей мере способствуют развитию детей раннего возраста. При этом материалы должны соответствовать возрастной специфике каждого вида деятельности и подбираться с учётом возраста детей в конкретной группе ДОУ.

Важно убедить слушателей, что наличие нужных материалов и оборудования поможет воспитателю сделать жизнь детей в детском саду более интересной, разнообразной и будет способствовать развитию не только предметной деятельности, но и личности ребёнка в целом.

Преподавание данной программы должно сопровождаться видеоматериалами, дающими примеры поведения детей раннего возраста, образцы как положительных педагогических воздействий, так и ошибок воспитателей.

Дети с ограниченными возможностями здоровья в группе детского сада

О.П. Гаврилушкина,

кандидат педагогических наук, профессор

Москва, ГБОУ ВПО МГППУ

Преобразования экономического и политического государственного устройства в нашей стране привели к радикальной «ломке» общественного сознания, значительной утрате нравственных ориентиров, изменению общественных отношений. Анализируя социально-психологическую сферу жизнедеятельности современного человека и значимых изменений ситуации развития детей, Д.И. Фельдштейн констатировал, что в настоящее время у подрастающего поколения ярко проявились такие черты, как недостаток ответственности, повышенная тревожность, агрессивность, негативные сдвиги в межличностных, межгрупповых отношениях, в отношении к различным обстоятельствам жизни и прочее. Он пишет, что при поступлении в школу почти у 25 % детей «...отмечается недостаточность социальной компетентности, беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность решать простейшие конфликты», что «...неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение общения детей, ...рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности...» [11, С. 6–7].

Все отмеченные у младших школьников трудности во взаимодействии и общении возникают не в школе, а гораздо раньше. Они проявляются и могут быть в значительной степени сглажены и в большинстве случаев преодолены уже в дошкольном детстве. Ведь именно в этот ключевой период жизни ребенок чрезвычайно чувствителен (сензитивен) к социальным влияниям, постигает смыслы социальных отношений. Не случайно ведущей деятельностью в дошкольном детстве является ролевая (символическая) игра – социальная по содержанию и по природе. Ведь именно дошкольное детство является, по словам А.Н. Леонтьева, возрастом «очеловечивания» ребенка, то есть периодом фактического складывания личности, постижения смыслов человеческих отношений и вхождения в социум, овладения социальными (культурными) формами поведения. А личность, как известно, проявляется в поведении человека.

Отнесение недостаточности коммуникативной и социальной компетентности к «зоне напряженности» представляется очень важным именно сегодня, когда средовые влияния очень часто оказываются для детей негативными и даже деструктивными. Противоречия развития, свойственные детским возрастам, значительно усилились в нынешней социокультурной ситуации, которая приводит к искусственной задержке личностного развития, что выражается в задержке пробуждения и развития собственного «я» и рефлексии субъектности, замедлении процесса децентрации на протяжении дошкольного возраста и пр. И, что очень важно, эти противоречия интенсифицируют рост отклонений в поведении, нарушении психической жизни, повышения тревожности и агрессивности. Негативные средовые влияния у детей с ограниченными возможностями здоровья еще более усиливаются наличием органических, функциональных, сенсорных, сенсомоторных и пр. нарушений. Органическая незрелость, личностный инфантилизм, слабая ориентировка в смыслах даже бытовых ситуаций делает эту категорию детей психологически и социально уязвимой, незащищенной, а окружающая их среда – небезопасной для каждого из них.

Как известно, на процесс социализации оказывают влияние многие факторы. Среди них наиболее значимыми является мало регулируемое и трудно учитываемое сти-

хийное влияние среды, в которой находится ребенок, непроизвольное усвоение норм и правил, увеличивающаяся с возрастом самостоятельность и избирательность человека при выборе социальных ценностей и ориентиров и репрезентируемой группы. В детском возрасте для социализации огромное значение в овладении способами социальных взаимодействий имеет совместная деятельность, которая является значимым фактором активизации включения ребенка в социальную среду, то есть его социализации. Ситуация развития всех детей в последние годы, к сожалению, изменилась далеко не в лучшую сторону. Когда существовали дворовые сообщества, почти в каждой семье были братья и сестры, ребенок уже в ранние годы жизни приобретал опыт межличностного взаимодействия, а переход из детского сада в школу был естественным и не являлся психотравмирующим, не сопровождался сложным и длительным периодом адаптации к новым условиям.

Ситуация, в которой находится современный ребенок, совершенно иная. Исследования показывают, что она оказывается депривационной с точки зрения условий развития ребенка как человека общественного. Особенно незащищенными оказываются дети в ранние периоды жизни. Из жизни современного дошкольника фактически ушли детские совместные ролевые игры, исчезли детские сообщества, в процессе которых происходило накопление опыта конфликтов, нахождения продуктивных выходов из острых ситуаций, овладение коммуникативными и коммуникативно-речевыми навыками и приобретение опыта социального и просоциального поведения.

Дефицит общения резко повышает изолированность ребенка от сверстников, приводит к доминированию собственных интересов в процессе взаимодействия, неумению учитывать линию поведения сверстника как игрового или делового партнера. Так, в процессе совместных игр у детей зачастую наблюдаются игнорирование, подавление программы и невнимание к действиям *другого*, разрешение коммуникативно-деятельностных проблем силовым способом, повышение агрессивности. Очень часто обнаруживается несостоятельность играющих в нахождении конструктивных выходов из конфликтов, что снижает уровень их эмоционального благополучия и психологической безопасности. При поступлении в школу эти дети не имеют достаточного опыта взаимодействия на кооперативной почве. Отсюда и негативные поведенческие проявления и различные формы дезадаптации.

Обсуждая вопрос о социально-психологической сущности деструктивных процессов, происходящих в психике и нарушающих нормальный ход развития ребенка как человека, Л.С. Выготский отмечал, что дефект надо рассматривать как определенный «раскол» целостности развития вследствие расхождения его биологического и культурного (социального) планов. «Основной отличительной чертой психического развития ненормального ребенка является дивергенция, несовпадение, расхождение обоих планов развития, слияние которых характерно для развития нормального ребенка. Оба ряда не совпадают, расходятся, не образуют слитного, единого процесса» [1, С. 256]. И далее: «...дефект, создавая отклонение от устойчивого биологического типа человека, вызывая выпадение отдельных функций, недостаток или повреждение органов, более или менее существенную перестройку всего развития на новых основаниях, по новому типу, естественно нарушает тем самым нормальное течение процесса вставания в культуру» [1, С. 259]. Процесс «вставания» в культуру Л.С. Выготский рассматривал как социализацию.

Сокращение разрыва между культурным и биологическим планами, который наблюдается при различных отклонениях в развитии, обусловленных биологическими либо социально-депривационными факторами, может быть существенно преодолено. Но это

может произойти только в том случае, если образовательная среда будет структурирована с учетом вида ограничений по здоровью, степени их выраженности и индивидуальных особенностей конкретного ребенка. Это позволит ребенку с ограниченными возможностями здоровья не только понять и принять окружающий мир, но и обладать необходимыми жизненными навыками для адаптации в социуме несмотря на имеющиеся у него проблемы. А дети с ограниченными возможностями здоровья являются категорией с пониженной способностью к адаптации и составляют группу социального риска.

Одним из важных требований к структурированию образовательной среды (понятие «образовательная среда» включает предметно-развивающую среду, программно-методическое обеспечение, а также содержание, средства и способы взаимодействия взрослого с ребенком в образовательном процессе) является соблюдение баланса между социализацией и индивидуализацией. От этого в значительной степени зависит качество образования, а инклюзивного и специального – в особенности. По своей природе эти процессы различны и даже противоположны друг другу. Социализация отражает интегративные процессы культурного становления ребенка: включение в социум, в мир человеческих отношений; ориентировку в природе, предметах, созданных руками человека, явлениях общественной жизни и деятельности; овладение социальными формами поведения и т. д.

Индивидуализация же, напротив, заключается в обеспечении индивидуально-го развития ребенка на основе дифференцированного подхода, требующего строгого учета индивидуальных способностей, интересов и возможностей здоровья каждого ребенка. Однако в образовательном процессе социализация и индивидуализация неизбежно выступают в неразрывном единстве, что позволяет социализировать детей, сохранив их индивидуальность.

Для понимания и определения подходов к организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья очень важным является положение о соотношения функциональности и стадийности развития. Этому вопросу уделял особое внимание А.В. Запорожец, говоря о значении ранних периодов детства для формирования детской личности и необходимости различения неправомерно смешиваемых процессов функционального и собственно возрастного развития детей. Функциональное развитие может происходить в пределах одного периода и касается изменений некоторых психических свойств и овладения отдельными способами действий, представлениями и знаниями. Стадийное, возрастное развитие заключается в более глобальных изменениях детской личности, перестройке детского сознания, что обеспечивает переход на следующий, новый этап развития.

Процесс возрастных преобразований по сравнению с отдельными действиями носит значительно более глубокий характер, связан с возрастными кризисами, вызывающими кардинальные изменения жизненной позиции ребенка, возникновение новых отношений с людьми на новом уровне, более сложных мотивов поведения. Стадийность развития является, таким образом, основой для выделения этапов обучения, а функциональность – основой программного содержания каждого из этапов.

Естественность перехода ребенка к школьному обучению как новому этапу психического развития зависит от того, насколько полноценно, по мнению А.В. Запорожца, прожит ребенком дошкольный период детства, исчерпаны его потенциальные возможности. Каждая стадия имеет свою непреходящую значимость в становлении человека, характеризуется возникновением свойственных только ей психологических новообразований, обеспечивая переход ребенка на новую ступень развития и преемственность между смежными возрастами.

Что касается законов психологического становления в норме и патологии, то они являются общими для всех вариантов развития, как нормального, так и отклоняющегося. Но эта общность касается более всего стадийного развития, то есть проявляется на границах возрастных кризисов. А характер и особенности индивидуального развития можно обнаружить лишь при внимательном изучении психологического функционирования. Именно эти нарушения должны быть подвергнуты коррекционно-развивающему воздействию.

Принципиально важным, особенно сейчас, когда подготовка к школьному обучению начинается в более ранние сроки, является понимание различий между учением дошкольника и учебной деятельностью школьника. Именно это имел в виду В.В. Давыдов, говоря, что учебная деятельность имеет особое содержание и строение, учение же в широком смысле происходит в самых разных видах деятельности. Если в дошкольном возрасте определяющими развитие ребенка являются игра, рисование, конструирование, элементарный труд, то учебная деятельность формируется у детей как ведущая только в процессе школьного обучения.

Качество образования предполагает также строгий учет возрастных потребностей и возможностей ребенка учиться именно в дошкольном детстве. Речь идет о способности ребенка дошкольного возраста воспринимать программу, предлагаемую ему взрослыми. Л.С. Выготский, обсуждая проблему обучения и развития, указывал на существенные различия, которые обнаруживаются в этой способности у детей на разных возрастных этапах, рассматривал эту проблему как процесс преобразования отношений двух программ – программы самого ребенка и программы взрослого. Он писал, что дети до трех лет развиваются преимущественно по собственной программе, которая в этом возрасте является доминирующей. В школьном же возрасте, напротив, дети оказываются способны учиться по программе учителя. В отношении дошкольного возраста ситуация оказывается более сложной. С одной стороны, ребенок уже способен учиться, то есть усваивать программу, предлагаемую взрослым, однако это оказывается возможным только в той мере, в какой она адекватна его собственным интересам и возможностям, если программа взрослого становится его собственной программой. Это положение о способности ребенка учиться в дошкольном возрасте приобретает особое звучание, если в образовательный процесс включаются дети с ограниченными возможностями здоровья, так как их развитие в гораздо большей степени, чем развитие их нормально развивающихся сверстников, зависит от качества образовательной среды, содержания взаимодействия со взрослым и сверстником в образовательном процессе.

Одним из ведущих направлений обновления системы образования в настоящее время является развитие инклюзивного/интегрированного обучения. Главная его цель – создание адекватных условий для социализации всех детей, имеющих отклонения в развитии, включения их в социум, развития у них «жизненных навыков», то есть умения жить среди людей.

Этот процесс сопряжен с целым рядом проблем, одной из которых является создание детского сообщества в инклюзивном пространстве. Решается эта проблема в большинстве случаев стихийно, зависит от так называемого «человеческого фактора», то есть от степени принятия взрослыми (сотрудниками ДОУ и родителями здоровых детей) самой идеи инклюзии, готовности специалистов ДОУ к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. При этом имеет значение даже вид и степень нарушения в развитии у ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Часто воспитатели, а ведь главным образом на их плечи ложится забота о положительном эмоциональном микроклимате в группе, оказываются в очень трудном положении именно

потому, что не знают особенностей развития особых детей, не умеют грамотно им помочь, включить в коллектив здоровых сверстников. И хотя отношение к этим детям в последние годы в обществе существенно изменилось, в конкретных группах проблемы не утратили своей остроты и требуют самого серьезного отношения.

Реалии сегодняшнего дня таковы, что, по большей части, психологи оказались неготовыми к осуществлению профессиональной деятельности по коррекционному направлению именно в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья не только профессионально, но, что чрезвычайно важно, личностно. Поэтому задача подготовки педагогов-психологов, готовых грамотно работать с детьми с пониженной способностью к адаптации, имеющими различные отклонения в развитии, является очень важной и требующей самого серьезного отношения.

Процесс внедрения инклюзивной практики сопряжен с целым рядом очевидных трудностей, на которые нельзя закрывать глаза, а необходимо подвергать анализу, и находить продуктивные выходы, приемлемые для всех детей – как с ограничениями в области здоровья, так и без них. Ведь каждый из детей в одинаковой мере имеет право на удовлетворение своих образовательных потребностей. И безусловно справиться с этой достаточно трудной задачей могут только подготовленные педагоги.

Внедрение инклюзивной практики нередко находит определенное сопротивление со стороны образовательных учреждений, а также родителей как здоровых детей, так и родителей, воспитывающих детей нетипичных, других, особых. Ведь надо признать, ни у кого из сотрудников детских садов нет отношения отвержения к самим детям с ограниченными возможностями здоровья. А есть напряженность, «ожидание неуспеха» от неосведомленности в вопросах воспитания и обучения детей с различными вариантами развития, того, что сулит инклюзия как взрослым, так и детям. волнение от неизвестности.

Поэтому перед всеми педагогами, психологами, дефектологами стоит очень важная задача создания психолого-педагогических условий для социально-личностного развития каждого ребенка и образования интегративного детского сообщества. Так как основанием для детского сообщества являются общие интересы (деловые, игровые, познавательные, личностные), становится очевидным, что центральной задачей психолого-педагогической работы в группах инклюзивного и интегрированного обучения должно стать развитие взаимодействия, овладение детьми средствами коммуникации и кооперации. Известно, что ситуация изолированности от сверстников в раннем и дошкольном возрасте для детей с ограниченными возможностями здоровья довольно типична. Поэтому включение в мир сверстников, в детский социум – это их шаг в динамическом процессе социализации. Однако совершенно очевидно, что территориальное перемещение ребенка с ОВЗ в общую группу ничего общего с подлинной инклюзией не имеет. Инклюзия начинается только на уровне социальных отношений между здоровыми детьми и их сверстниками с ограниченными возможностями здоровья на положительной эмоциональной основе.

Интегративное пространство в инклюзивной группе зарождается в процессе взаимодействия детей в ходе совместных игр с песком, водой, глиной, конструктивными материалами, то есть на предметно-практической основе. Это привлекает внимание ребенка к сверстнику, делает его объектом общения и деятельности. При этом формируются, что чрезвычайно значимо, направленность на сверстника и чувствительность к нему. Поэтому так необходимо проводить систематическую работу по формированию способов предметно-практического и социального взаимодействия у всех детей в группе, (как с ограниченными возможностями здоровья, так и ограничений не имеющих),

с целью возникновения положительных межличностных отношений. Основные пути создания детских интегративных сообществ заключаются, прежде всего, в организации совместных видов предметно-практической деятельности и общения на этой основе. Осуществляется это в общем образовательном процессе на групповых развивающих и коррекционно-развивающих мероприятиях, индивидуальных коррекционных занятиях, но, главное, вне коррекционно-развивающей работы и в досуговой деятельности.

Но для того, чтобы проводить работу по формированию интегративного сообщества в инклюзивной группе, необходимо, прежде всего, иметь представление, во-первых, о состоянии отношений детей внутри группы, во-вторых, об особенностях социально-личностного развития каждого ребенка. Поэтому в начале работы проводится социометрическое обследование внутригрупповых отношений и выявляется специфика поведения каждого ребенка в коммуникативно-деятельностных ситуациях. Это дает возможность судить о степени сформированности у ребенка необходимых качеств совместной деятельности, а именно: понимания общности цели, наличия предварительного планирования и распределения действий, степени чувствительности к партнеру, коммуникативной и регулирующей функций диалогов, использования коммуникативных средств, динамичности позиции каждого из участников диады в коммуникативно-деятельностной ситуации и т. д.

Экспериментальные исследования и передовой педагогический опыт показывают, что обучение способами социального взаимодействия посредством различных форм совместной деятельности представляется продуктивным и перспективным как в системе общего дошкольного и специального образования. Это окажется особенно эффективным в условиях инклюзивного и интегрированного обучения.

Проблема социально-личностного развития, взаимодействия и общения детей с пониженной способностью к адаптации в организациях, реализующих инклюзивную практику, приобретает особую значимость. Поэтому совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья ставит перед педагогами, психологами и другими специалистами, вовлеченными в образовательный процесс, не только задачи достижения образовательных результатов, но более всего задачи социально-личностного становления детей в периоды детства, которые наиболее чувствительны к социальным влияниям.

Известно, что развитие детей данной категории находится в гораздо большей зависимости от способов и качества структурирования образовательной среды, чем это имеет место у их сверстников, ограничений по здоровью не имеющих. В связи с этим инклюзивная образовательная среда является, по сути, коррекционно-развивающей и строится с учетом особенностей социально-личностного развития, способности к адаптации, вида, тяжести, структуры первичного нарушения, а также возрастных и индивидуальных особенностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Процесс внедрения инклюзивной практики сопряжен с целым рядом очевидных трудностей, на которые нельзя закрывать глаза, а необходимо подвергать анализу, и находить продуктивные выходы, приемлемые для всех детей – как с ограничениями в области здоровья, так и без них. Ведь каждый из детей в одинаковой мере имеет право на удовлетворение своих образовательных потребностей. И безусловно справиться с этой достаточно трудной задачей могут только подготовленные педагоги.

Наличие в группе особых детей, результаты деятельности которых существенно хуже, нежели у их сверстников без ограничений по здоровью, требует определенного смещения акцентов в системе оценок детских достижений со стороны взрослых. Акценты смещаются с оценки качества операционально-технических достижений ре-

бенка на оценку самостоятельности, инициативности и прочих качеств, которые сейчас обозначены как интерактивные.

Необходимые изменения должны произойти в организации и технологии взаимодействия взрослого с детьми в процессе образовательных ситуаций. Дело в том, что обычно в дошкольной образовательной практике доминирует взаимодействие взрослого с детьми «по вертикали», при этом ребенок чаще всего находится в ситуации индивидуального выполнения. По сути, взаимодействует ребенок только со взрослым, а со сверстником – через взрослого. Но если взять во внимание особенности коммуникативного развития детей на протяжении дошкольного детства, становится очевидным, что при этом не учитывается факт изменения доминирующего вектора общения ребенка к пяти годам, когда собственные коммуникативные потребности он удовлетворяет преимущественно в общении со сверстником.

В развитии отношений со взрослым и сверстником в социально-личностном становлении ребенка Д.Б. Эльконинным были выделены две противоположные тенденции, которые прослеживаются уже в конце раннего и совершенствуются на протяжении всего дошкольного возраста. Первая отражает стремление к общности, сотрудничеству со взрослым, вторая – к самостоятельности, эмансипации от влияния взрослого. Указанные тенденции находятся в сложных динамических взаимоотношениях, которые изменяются в зависимости от стадии развития и коммуникативной задачи. Тенденция «стремление к общности» со взрослым более выражена в ранние периоды жизни ребенка и реализуется по вертикали в системе «ребенок-взрослый». Другая же – автономизация – возникает в предкризисный период и ярко проявляется к пяти годам, то есть к старшему дошкольному возрасту, когда доминирующим адресатом общения оказывается сверстник. Реализуется эта коммуникативная потребность преимущественно по горизонтали, в системе «ребенок-ребенок».

Но непосредственно тенденции в данном контексте интересны тем, что в сотрудничестве со взрослым ребенок овладевает *средствами* взаимодействия, а *применение* средств – в самостоятельном поведении в коммуникативно-деятельностных ситуациях со сверстником. Применительно же к детям с ограниченными возможностями здоровья и трудностями во взаимодействии и общении задача применения коммуникативных средств с целью налаживания отношений со сверстниками приобретает особую важность. Коррекционно-развивающая работа с необходимостью должна включать специальное содержание, направленное на развитие у детей коммуникативных и коммуникативно-речевых умений на предметно-практической основе. Это и будет способствовать преодолению указанных выше трудностей в общении здоровых детей и обеспечит овладение способами коммуникации и кооперации детьми с ограниченными возможностями здоровья, что существенно для нормализации процесса их социализации.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Институт практической психологии. – Воронеж., 1996.
2. *Гаврилушкина О.П., Егорова А.А.* Игровая деятельность дошкольников при интеллектуальных расстройствах // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 5.
3. *Запорожец А.В.* Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анциферовой. – М.: Наука, 1978.
4. *Заречная А.А.* Особенности совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психофизическим развитием // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 5.
5. *Казаковская В.В.* Коммуникативные навыки ребенка в диалоге: вопросно-ответные комплексы // Ребенок как партнер в диалоге. – СПб., 2004.
6. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. – М.: МПСИ, 2001.

7. *Маврина И.В.* Развитие сотрудничества дошкольников в образовательном процессе. – М., 2003.
8. *Перре-Клермо А.Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. Пер с фр. – М., 1991.
9. *Рубцов В.В.* Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 3.
10. *Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.* Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М., 2003.
11. *Фельдштейн Д.И.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. Доклад на выездном заседании президиума РАО 19.04.2010.
12. *Цукерман Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 61-74.
13. *Thijs J.* Explaining teacher–student interactions in early childhood [Электронный ресурс]: An interpersonal theoretical approach / Jochem Thijs, Helma Koomen, Debora Roorda, Judith ten Hagen // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2011. – Vol. 32. – P. 34–43. – URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397310001127>
14. *DiSalvo Carla A., Oswald Donald P.* Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children with Autism [Электронный ресурс] // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2002. – Vol. 17, № 4. – P. 198-207. – URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=hxh&AN=8557883&lang=ru&site=ehost-live>.

Современные аспекты развития «игровой» компетентности педагогов дошкольного образования

Л.Л. Лопатина,

преподаватель, председатель ПЦК дошкольного образования

Т.В. Евдокимова,

зав. отделением переподготовки и повышения квалификации

г. Красноярск, КГБОУ СПО «Красноярский педагогический колледж №2»

В настоящее время педагогическая (профессиональная) деятельность в дошкольном образовании претерпевает изменения. Эти изменения связаны с появлением новых нормативно-правовых документов, определяющих тенденции развития системы дошкольного образования и требования к профессиональной деятельности педагога.

Необходим единый подход к пониманию профессиональных компетенций педагога дошкольного образования, к определению содержания, эффективных методов и форм организации подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагога, обеспечивающих его готовность к реализации ООП в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Миссия и цель ФГОС дошкольного образования в сохранении специфики дошкольного образования. Здесь уместно обсуждение вопроса о взаимосвязи специфики дошкольного образования и профессиональных компетенций педагога, определяемых Профессиональным стандартом педагога.

Специфика дошкольного образования определяется особой формой жизни дошкольника – игрой. Какие условия должны быть созданы для развития игры как ведущей деятельности и формы обучения ребенка в раннем и дошкольном детстве? Какую позицию в сопровождении игровой деятельности детей может занимать взрослый: оставить детей в покое и дать им возможность самим выбирать, в какие игры

и как играть? Предоставить им свободное от обучения время, чтобы играть. Обучать детей игре или в качестве партнера играть с детьми? Как сделать игру содержанием детской жизни? и т. д.

Ответы на эти вопросы актуальны для определения понятия «игровая» компетентность воспитателя.

Сравнительная таблица компетенций, как необходимых психолого-педагогических условий реализации ООП, представленных в разных стандартах

ФГОС СПО, 2009 г. 050144 Дошкольное образование	ФГОС дошкольного образования, 2013 г.	Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном ...) (воспитатель, учитель)» 2013 г.
<p>Профессиональные модули ПМ 02. Организация различных видов деятельности и общения детей ПМ 05. Методическое обеспечение образовательного процесса</p>	<p>2.7. Конкретное содержание указанных образовательных областей ... может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре ... как сквозных механизмах развития ребенка)</p>	<p>Трудовая функция Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования</p>
<p>Профессиональные компетенции ПК 2.1. Планировать различные виды деятельности и общения детей в течение дня. ПК 2.2. Организовывать различные игры с детьми раннего и дошкольного возраста. ПК 2.7. Анализировать процесс и результаты организации различных видов деятельности и общения детей. ПК 5.2. Создавать в группе предметно-развивающую среду</p>	<p>Психолого-педагогические условия реализации ООП (п. 3.2.5) .. - не директивная помощь детям, поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой...); - возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения; - построение вариативного развивающего образования через поддержку спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства; - оценка индивидуального развития детей (п. 3.2.3.). При реализации Программы может проводиться оценка индивидуального развития детей...</p>	<p>Трудовые действия: Организация видов деятельности, осуществляемых в раннем и дошкольном возрасте: ... - игры (ролевой, режиссерской, с правилом); - создание широких возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечение игрового времени и пространства; - активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности; - участие в планировании и корректировке образовательных задач ... по результатам мониторинга</p>

При сохранении внешней преемственности в определении содержательных компонентов «игровой» компетенции, в стандарте ФГОС среднего профессионального образования делается акцент на формирующем влиянии взрослого на игру детей (иметь практический опыт: организации и проведения творческих игр (сюжетно-

ролевых, строительных, театрализованных и режиссерских) и игр с правилами (подвижные и дидактические); наблюдения за формированием игровых умений; использовать прямые и косвенные приемы руководства игрой [5].

В Профессиональном стандарте и ФГОС дошкольного образования акцент делается на недирективной помощи детям, поддержке спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства. Это требует применения особых педагогических технологий, основанных на идее сопровождающего взаимодействия педагога и ребенка [1, 2, 3].

Анализ практики работы воспитателей дошкольных образовательных организаций позволяет выделить противоречие между признанием ведущей роли игры в развитии дошкольника и явным преобладанием обучения детей (занятия, секции, кружки дополнительного образования).

Педагоги дошкольного образования при создании условий для развития игры не всегда учитывают особенности субкультуры современного ребенка, создают жестко заданную, регламентированную предметно-игровую среду. Руководство играми дошкольников осуществляется по аналогии с проведением занятий [4]. И как следствие, игра перестает быть самоценной формой самостоятельной активности ребенка дошкольного возраста.

Обозначенные проблемы актуализируют вопросы определения содержания для разработки программ дополнительного профессионального образования (ДПО).

В апреле 2014 г., в рамках проекта «Разработка и апробация стандартов и программ для комплексной подготовки педагогических работников дошкольных образовательных учреждений», в котором Красноярский педагогический колледж № 2 является пилотной площадкой ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», организованы и проведены курсы повышения квалификации.

Темы курсов повышения квалификации: «Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников», «Дети с ограниченными возможностями здоровья в группе детского сада», «Организация образовательной работы с детьми раннего возраста».

В статье представлены итоги апробации программы повышения квалификации педагогов по теме «Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников» [3].

Цель программы – развитие профессиональной компетентности педагогов для создания условий реализации основной образовательной программы в соответствии с ФГОС через организацию ведущей (игровой) деятельности.

Программа ориентирует слушателей на современное понимание организации и сопровождения игровой деятельности детей, создание предметной игровой среды в ДОУ, обеспечивающей развитие разных видов игры.

93,5 % слушателей отметили практико-ориентированный характер обучения, рациональное сочетание лекционных и практических занятий, доступность изложения содержания, качество методического обеспечения.

Значительную помощь в апробации программы оказали учебно-методические материалы для учебных тем: опорные тексты, презентации, другие информационно-методические материалы, раскрывающие содержание учебных тем, список литературы, ссылки на Интернет-источники, методические указания по выполнению самостоятельной работы, материалы аттестации слушателей курсов.

Средства оценки результатов обучения слушателей по модулю позволили оценить достижение заявленной в программе цели и задач: систематизировать и уточнить знания слушателей об игре дошкольников; обеспечить освоение методов и приемов ор-

ганизации игры на разных этапах дошкольного возраста и создания игровой среды в групповом помещении дошкольной организации.

Предложения слушателей программы.

Для воспитателей детей дошкольного возраста важно понимание и освоение способов не только психологического, но и педагогического сопровождения игры (самостоятельной сюжетно-ролевой, режиссерской).

В содержание учебной программы можно включить теоретические аспекты технологий педагогического сопровождения игровой деятельности детей (обзор существующих авторских подходов).

Основой педагогического сопровождения игры является изучение особенностей освоения игровой деятельности детьми в ходе педагогической диагностики [4].

В программе курсов должна найти отражение тема «Мониторинг игровой деятельности в разных возрастных группах».

12,9 % слушателей высказали пожелание включить в программу вопрос о классификации и характеристике компьютерных игр и игровых обучающих программ для детей дошкольного возраста.

Слушатели отметили необходимость рассмотрения вопроса планирования и ведения документации, обеспечивающей психолого-педагогическое сопровождение игровой деятельности детей.

Актуальность и важность содержания учебной программы «Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников» отвечает запросам практики, соответствует требованиям ФГОС дошкольного образования и требованиям Профессионального стандарта к трудовым функциям педагога дошкольного образования.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
2. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550.
3. Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников. Учебная программа курса // Науч. руководитель Е.О. Смирнова. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014.
4. Солнцева О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности СПО 050144 Дошкольное образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «05» ноября 2009 г. № 530.

Опыт повышения квалификации специалистов дошкольного образования в педагогическом колледже и перспективы развития дополнительного профессионального образования в соответствии с ФГОС ДО

Е.В. Ким,

кандидат педагогических наук, преподаватель

Л.Л. Лопатина,

преподаватель, председатель ПЦК дошкольного образования

Т.В. Евдокимова,

зав. отделением переподготовки и повышения квалификации

Е.А. Демидович,

преподаватель, председатель ПЦК специального дошкольного образования

г. Красноярск, КГБОУ СПО «Красноярский педагогический колледж № 2»

Модернизация российской системы образования, введение Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Федерального государственного образовательного стандарта определяют новый статус дошкольного образования: оно становится уровнем общего образования. Это возлагает особые обязательства на образовательные организации, которые должны обеспечить необходимые условия для осуществления образовательного процесса и реализовывать образовательные программы дошкольного образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее ФГОС ДО). Системные изменения приводят к необходимости обновления содержания, организационных форм и моделей дополнительного профессионального образования.

Следовательно, актуализируется необходимость анализа и учета сложившейся практики дополнительного профессионального образования педагогов дошкольного образования.

Так, на отделении переподготовки и повышения квалификации КГБОУ СПО «Красноярский педагогический колледж № 2» образовательная деятельность слушателей осуществляется в нескольких моделях.

Модель № 1. Краткосрочные курсы повышения квалификации педагогических кадров и младших воспитателей

Отличительными характеристиками данной модели являются:

- гибкое и мобильное реагирование на нормативно-правовые, содержательные, структурные и технологические изменения в дошкольном образовании;
- включение в структуру дополнительных профессиональных образовательных программ инвариантной и вариативной части; вариативная часть программы обеспечивает возможности свободного выбора работником содержания повышения своей квалификации;
- возможность использования накопительного принципа;
- дифференцированный учет квалификационной категории слушателей, видового разнообразия дошкольных образовательных организации (далее ДОО), содержания примерных основных общеобразовательных программ дошкольного образования при выборе содержания и технологий организации образовательного процесса.

Преимущества данной модели заключаются в ее адресности при выявлении образовательного запроса потребителя, исходного уровня подготовки и категории слушателей, а также опережающее реагирование при выявлении запросов на содержание

профессиональной переподготовки и повышения квалификации, происходящие изменения в системе дошкольного образования, в том числе ориентация на региональную специфику.

Модель № 2. Краткосрочные курсы повышения квалификации команд дошкольных образовательных организаций

Модель направлена на повышение квалификации управленческих и педагогических кадров, младших воспитателей, и реализуется в конкретном дошкольном образовательном учреждении.

Предназначение данной модели заключается в повышении уровня профессиональной компетентности педагогических кадров в соответствии с развивающимся содержанием деятельности в конкретной ДОО. Целесообразность обучения команды ДОО возникает на этапе перехода на новую образовательную программу дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО, изменения вида ДОО, апробации современных образовательных технологий и др. При реализации модели № 2, процесс обучения направлен, в первую очередь, на приобретение опыта практической деятельности как одного из обязательных компонентов осваиваемых компетенций. В основу модели положены системный, личностно-ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы. Преимущества данной модели заключаются в возможностях продвижения образовательного результата (проекта), предъявления его широкой общественности, получение грантов разного уровня для его реализации, оптимизация временных ресурсов при внедрении образовательного ресурса. Модель обучения команд дошкольных образовательных организаций является востребованной и используется на всей территории Красноярского края.

Модель № 3. Профессиональная переподготовка

Модель ориентирована на специалистов со средним профессиональным образованием. Цель дополнительной профессиональной образовательной программы (далее ДПОП): формирование компетентностей, обеспечивающих выполнение новых видов профессиональной деятельности по воспитанию и обучению детей дошкольного возраста. ДПОП разработана с учетом компетентностного и модульного подходов. Данная модель применялась при реализации Государственного контракта на оказание образовательных услуг с «Центром занятости населения города Красноярска» на обучение безработных граждан по программе профессиональной переподготовки по теме «Подготовка воспитателя детей дошкольного возраста».

Модель краткосрочных курсов повышения квалификации (№ 1) является преобладающей при реализации образовательной деятельности на отделении переподготовки и повышения квалификации КГБОУ СПО «Красноярский педагогический колледж № 2». Так, в 2013–2014 г. более 400 педагогов ДОО прошли повышение квалификации в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования и профессионального стандарта к трудовым функциям педагога (в процессе выполнения Государственного задания Министерства образования и науки Красноярского края в области развития системы дошкольного образования).

Обучение педагогов ДОО в рамках сетевого проекта «Разработка и апробация стандартов и программ для комплексной подготовки педагогических работников дошкольных образовательных учреждений с учетом Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» также было организовано с использованием данной модели. Красноярский педагогический колледж № 2 является пилотной площадкой ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет». На базе колледжа были организованы и проведены курсы повышения квалификации по

темам «Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников», «Дети с ограниченными возможностями здоровья в группе детского сада», «Организация образовательной работы с детьми раннего возраста». Свою квалификацию повысили педагоги из пяти муниципалитетов Красноярского края.

Образовательный процесс в ходе реализации программ с использованием ресурсов Красноярского педагогического колледжа № 2 был направлен на развитие профессиональных компетенций. После завершения курсов был проведен опрос слушателей. Результаты мониторинга позволяют увидеть не только удовлетворенность качеством полученной образовательной услуги, но и некоторые возможные перспективы развития данного сетевого проекта в частности, и дополнительного профессионального образования в соответствии с ФГОС ДО в целом.

По отзывам слушателей, содержание инвариантной части программы помогло улучшить понимание основных теоретических положений, структуру, содержание и особенности ФГОС дошкольного образования. Более 80 % респондентов отметили, что в ходе освоения содержания данного курса уточнились имевшиеся представления о возможностях проектирования ООП дошкольного образования в соответствии с ФГОС дошкольного образования, об особенностях планирования (в том числе календарного) и реализации образовательной работы в соответствии с ФГОС и ООП.

Также было выявлено, что многие слушатели не в полной мере владеют содержанием нормативно-правовых документов, определяющих изменения в системе дошкольного образования. Так, более чем 40 % слушателей содержание некоторых документов и нормативных актов было знакомо только со слов коллег. Поэтому в перспективе, с учетом контингента слушателей, возможно увеличение объема аудиторных часов, отведенных на тему «Нормативно-правовые основы введения ФГОС дошкольного образования». Более 50 % слушателей хотели бы получить информацию не только о целевых ориентирах как результатах возможных достижений воспитанников, но и о способах изучения эффективности деятельности воспитателя в рамках реализации ООП в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Около 60 % слушателей отметили необходимость включения в учебное содержание материалов, освещающих основные требования к качеству и формату ИКТ в дошкольном учреждении; санитарно-эпидемиологические требования к использованию ИКТ в дошкольном образовании. При этом большинство педагогов отметили, что проведенные в ходе реализации программы практические занятия, связанные с приобретением навыков использования информационно-коммуникационных технологий в собственной профессиональной деятельности, содержали большое количество новой для них информации и были для них полезны.

Более 90 % слушателей отметили практико-ориентированный характер обучения, рациональное сочетание лекционных и практических занятий, доступность изложения содержания, качество методического обеспечения. Соотношение нагрузки между часами лекционных и практических занятий соответствовало запросу подавляющего большинства педагогов на приобретение именно практических умений. Слушатели (около 60 % респондентов) также отмечали интересный подбор видеофрагментов, позволивших расширить представления о возможностях детей разных возрастных категорий, о специфике организации предметно-развивающей среды и т. д.

Более 80 % респондентов отметили, что содержание курсов позволило актуализировать требования ФГОС к разработке основной образовательной программы дошкольного образования.

Об успешной апробации программ свидетельствуют следующие результаты опроса: 97,8 % слушателей отметили соответствие содержания данных программ запро-

сам практики дошкольных образовательных организаций; 100 % опрошенных отмечали общую удовлетворенность как структурой, так и содержанием прослушанных курсов. Значительную помощь в апробации программ оказали учебно-методические материалы для учебных тем: опорные тексты, презентации, другие информационно-методические материалы, раскрывающие содержание учебных тем, список литературы, ссылки на Интернет-источники, методические указания по выполнению самостоятельной работы, материалы для аттестации слушателей курсов.

В качестве рекомендаций по дополнению содержания курсов, слушатели отмечали необходимость включения в учебную программу курсов содержания, отражающего:

- авторские подходы к технологиям психолого-педагогического сопровождения игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста;
- мониторинг индивидуального развития ребенка с последующей разработкой индивидуальных образовательных программ сопровождения детей раннего и дошкольного возраста;
- планирование и ведение документации, обеспечивающей организацию образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО.

Накопленный в педагогическом колледже опыт повышения квалификации специалистов дошкольного образования и опыт сотрудничества с ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» подтверждают актуальность и востребованность содержания учебных программ сетевого проекта «Разработка и апробация стандартов и программ для комплексной подготовки педагогических работников дошкольных образовательных учреждений с учетом Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Модульный принцип построения учебных программ позволяет вносить содержательные изменения вариативной части, гибко реагируя на запросы педагогов. В то же время, данный формат образовательных программ не позволяет в полной мере учесть запрос практиков дошкольного образования на повышение квалификации в форме стажировок на базе учреждений, успешно внедряющих ФГОС ДО. Таким образом, перспективой развития проекта может выступить развитие сети пилотных площадок.

Совершенствование компетентности педагогических работников дошкольного образования в связи с вступлением ФГОС ДО

(из опыта функционирования системы дошкольного образования Краснодарского края)

О.В. Решетняк

кандидат педагогических наук

Г.С. Садовская

кандидат педагогических наук

г. Краснодар, ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж»

Система дошкольного образования в Краснодарском крае в настоящее время представлена крупной сетью дошкольных образовательных организаций (ДОО) разных организационно-правовых форм, которые осуществляют образовательную деятельность с детьми раннего и дошкольного возраста. В наших детских садах воспитывается 372477 малышей, всего на Кубани 1489 ДОО, в которых трудятся 20938 педагогических работников.

Благодаря действующим государственным программам Краснодарского края «Развитие образования» и «Социально-экономическое и территориальное развитие муниципальных образований», «Дорожной карте» на территории нашего региона строятся новые детские сады, производится капитальный ремонт действующих, пристраиваются новые корпуса к уже существующим, что обеспечивает охват дошкольным образованием всё большего числа детей дошкольного возраста.

Развивается система вариативных форм дошкольного образования. Наиболее популярными и востребованными стали группы кратковременного пребывания различной направленности, которые создаются в крае исходя из особенностей контингента потенциальных воспитанников, с учётом запросов и потребностей семьи. Семейные детские сады – ещё одна форма, активно развивающаяся в нашем регионе, позволяющая сделать услуги дошкольного образования более доступными, обеспечивающая качественным дошкольным образованием больше детей.

Следует особо отметить, что во многих дошкольных образовательных организациях Краснодарского края созданы условия для образовательной деятельности с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, а в большинстве детских садов усилиями руководителей условия для такой деятельности продолжают создаваться (материально-технические, кадровые, программно-методические, информационные).

Наравне с муниципальными дошкольными образовательными учреждениями услуги дошкольного образования оказывает и негосударственный сектор, получающий поддержку в соответствии с действующим законодательством.

Подготовку квалифицированных специалистов для работы в дошкольных образовательных организациях в Краснодарском крае осуществляют образовательные организации высшего и среднего профессионального образования, обеспечивающие качественную подготовку конкурентоспособных специалистов: воспитателей, музыкальных руководителей, руководителей физического воспитания, учителей-логопедов, бакалавров педагогики, практических психологов.

В последние годы, благодаря материальным и моральным факторам стимулирования, в нашем регионе отмечается рост престижа педагогических специальностей, что выражается в повышении конкурса среди абитуриентов образовательных организаций, а также во всё большем числе выпускников колледжей и университетов, делающих выбор в пользу трудоустройства по специальности, о чём свидетельствуют данные пролонгированного мониторинга трудоустройства студентов, завершивших обучение.

Значительную поддержку профессиональной самореализации и совершенствования компетентности специалистов системы дошкольного образования обеспечивают ставшие традиционными ежегодные региональные мероприятия, интегрирующие интересы педагогической общественности края: педагогов-практиков, представителей системы профессиональных образовательных организаций, руководителей муниципальных управлений образованием, студентов:

- конкурс профессионального мастерства «Воспитатель года Кубани»;
- Форум педагогов дошкольного образования;
- конкурс на лучшее ДОУ, внедряющее инновационные образовательные программы, на лучшего педагога ДОУ, внедряющего инновационные программы;
- межрегиональный конкурс «Прекрасные садовницы» для студентов педагогических колледжей, обучающихся по специальностям «Дошкольное образование», «Специальное дошкольное образование».

Дополнительную возможность для профессионального общения на уровне региона создаёт общественный орган, задающий общие векторы развития системы дошколь-

ного образования – Совет по дошкольному образованию Краснодарского края, созданный при Департаменте образования и науки Краснодарского края (ныне Министерство образования и науки КК) в 2002 году. В состав Совета входят руководители дошкольных образовательных организаций, представители министерства образования и науки, управлений образованием муниципальных образований Краснодарского края, представители территориальных методических служб, педагоги-практики, руководители и студенты профессиональных образовательных организаций, представители системы повышения квалификации педагогических кадров. Краевой Совет по дошкольному образованию – едва ли не единственный коллегиальный орган в системе, в формате которого обсуждаемые вопросы звучат в унисон тем тенденциям, которыми живёт образование в России. Совет объединяет профессиональные позиции разных специалистов, работа Совета продуктивна, и те научно-методические, практические результаты, которые она даёт, находят прямое применение в практике дошкольных учреждений, системы подготовки переподготовки кадров, повышения квалификации.

Непрерывным условием роста профессиональной педагогической компетентности специалистов системы дошкольного образования является повышение квалификации (в том числе в очно-дистанционной, дистанционной формах). Традиционно повышение квалификации педагогических работников края осуществлялось в течение нескольких десятилетий на базе государственного бюджетного образовательного учреждения Краснодарского края «Краснодарский краевой институт дополнительного профессионального педагогического образования» (ГБОУ КК ККИДПО).

В последние годы, благодаря поддержке главы администрации (губернатора) Краснодарского края А.Н. Ткачёва, к реализации дополнительных профессиональных образовательных программ подключились педагогические колледжи края, в составе которых появились новые структурные подразделения – ресурсные центры (в государственных бюджетных профессиональных образовательных учреждениях Краснодарского края «Ленинградский социально-педагогический колледж» и «Краснодарский педагогический колледж») (ГБПОУ КК КПК). Работникам системы образования Краснодарского края представилась дополнительная возможность конкурентного выбора курсов повышения квалификации, отвечающих требованиям доступности, современности и качества.

В 2013–2014 учебном году с целью увеличения числа слушателей, а также для обеспечения единого информационно-методического подхода к повышению квалификации педагогических работников дошкольных образовательных организаций в крае, согласно приказу Министерства образования и науки Краснодарского края № 689/1 от 21 февраля 2014 года «О региональном сетевом взаимодействии образовательных учреждений, осуществляющих дополнительное профессиональное образование руководящих и педагогических работников дошкольных образовательных организаций», 9 профессиональных образовательных организаций под руководством координатора – ГБОУ КК ККИДПО – приступили к реализации единой модульной дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации «Концептуальные основы введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (в объёме 72 часов) для педагогических работников дошкольного образования. В их числе – государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Краснодарского края «Краснодарский педагогический колледж».

Педагогические работники дошкольных образовательных учреждений Краснодарского края смогли пройти курсы повышения квалификации за счёт средств краево-

го бюджета, которые в рамках госзадания были выделены организациям-участникам единой модульной дополнительной образовательной программы.

Сотрудники ГБПОУ КК КПК, участвующие в реализации программ повышения квалификации, совершенствуют уровень собственной профессиональной компетентности в ведущих образовательных организациях регионального, федерального и международного уровней.

Так, в октябре–ноябре 2013 г. административные и педагогические работники колледжа (всего 7 человек) приняли участие в международной программе повышения квалификации «Международные модели управления качеством образовательных программ» в Германии, в рамках которой получили возможность изучить зарубежный опыт подготовки специалистов для системы образования, познакомиться с организационными и содержательными аспектами функционирования системы дошкольного образования Европы.

В октябре–ноябре 2013 года 16 сотрудников дошкольного отделения колледжа прошли стажировку по программе «Образовательные технологии выявления и поддержки талантливых детей» и курсы повышения квалификации по программе «Региональная система развития дошкольного образования – комплексная модель современных образовательных пространств, обеспечивающая доступность качественного образования и успешную социализацию детей раннего и дошкольного возраста» в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

Кроме того, начинающие педагоги дошкольного отделения (2 человека) в ноябре–декабре 2013 года прошли курсы повышения квалификации в Санкт-Петербурге «Системы здоровьеразвивающих технологий на основе метода биологической обратной связи в образовательных учреждениях», реализуемых НОУ ДПО «Институт биологической обратной связи».

Повышение квалификации по проблеме внедрения ФГОС ДО – актуальная задача для преподавателей курсов повышения квалификации нашего колледжа. Сотрудник ГБПОУ КК КПК в составе делегации Краснодарского края посетил I Всероссийский Съезд работников дошкольного образования в сентябре–октябре 2013 г. в Москве, принимал участие во всероссийской конференции по обсуждению моделей организации дошкольного образования, механизмов внедрения ФГОС дошкольного образования в октябре–ноябре 2013 года в Москве, а также в обсуждении профессионального стандарта «Педагог» в рамках межрегионального семинара по обсуждению профессионального стандарта педагога (в части трудовых функций на уровне дошкольного образования (октябрь 2013 г., Москва).

По приглашению государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ) педагогические работники колледжа (3 сотрудника) в апреле 2014 года прошли дополнительную подготовку в Москве по программе «Разработка и апробация стандартов и программ для комплексной подготовки педагогических работников ДОУ с учётом Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации».

Впоследствии, по условиям соглашения о сотрудничестве между ГБПОУ КК КПК и ГБОУ ВПО МГППУ (№ 7 от 14 марта 2014 г.), с 13 мая по 31 мая 2014 г. на базе нашего колледжа были организованы курсы повышения квалификации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций Краснодарского края, которые разработаны и реализуются ГБОУ ВПО МГППУ в рамках реализации проекта Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО) на

2011–2015 годы «Разработка и апробация стандартов и программ для комплексной подготовки педагогических работников дошкольных образовательных учреждений с учётом Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» на региональных пилотных площадках, созданных в рамках реализации проекта ФЦПРО по государственно-общественному управлению системой образования.

Повышение квалификации проводилось по трём вариативным программам в объёме 84 часов (инвариантная часть «ФГОС дошкольного образования как основа организации образовательного процесса» была единой для всех слушателей):

1. Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников.
2. Дети с ограниченными возможностями здоровья в группе детского сада.
3. Организация образовательной работы с детьми раннего возраста.

По указанным вариативным программам было бесплатно обучено 95 педагогических работников ДОО Краснодарского края (после предварительного согласования квоты и категорий слушателей с отделом дошкольного образования министерства образования и науки Краснодарского края) (таблица).

Таблица

Распределение категорий слушателей курсов повышения квалификации

№	Муниципальное образование	Наименование вариативной программы									
		Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников		Дети с ограниченными возможностями здоровья в группе детского сада						Организация образовательной работы с детьми раннего возраста	
		Количество и категории слушателей									
		Всего	Воспитатели	Всего	Заведующие	Зам. заведующих	Старшие воспитатели	Воспитатели	Учителя-логопеды	Педагоги-психологи	Всего
г.-к. Анапа	-	-	3	-	-	2	-	-	1	-	-
г. Армавир	-	-	5	2	1	2	-	-	-	-	-
г. Горячий Ключ	-	-	3	-	-	-	2	1	-	-	-
г. Краснодар	30	30	10	-	-	-	10	-	-	30	30
г. Усть-Лабинск	-	-	3	-	-	3	-	-	-	-	-
Динской район	-	-	3	-	2	1	-	-	-	-	-
Красноармейский район	-	-	3	-	-	3	-	-	-	-	-
Северский район	-	-	5	-	-	3	2	-	-	-	-
Всего:	30		35	2	3	14	14	1	1	30	
Итого:							95				

Организация курсов на базе ГБПОУ КК КПК предусматривала частично и дистанционный формат: после сбора заявлений на курсы и формирования списков участников курсов каждый слушатель по электронной почте получил комплект материалов для предварительного ознакомления с рядом нормативных и методических доку-

ментов, которые подробно были рассмотрены на курсах в очном режиме (официальный текст ФГОС ДО, профессионального стандарта «Педагог», федеральный и региональный план по внедрению ФГОС ДО, выдержки из федерального закона «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ и закона Краснодарского края «Об образовании в Краснодарском крае» № 2770-КЗ в части функционирования системы дошкольного образования, а также комментарии, материалы и сборники конференций, статей в периодической печати на тему внедрения ФГОС ДО, другие материалы).

Все слушатели без исключения отметили, что дистанционный формат работы по предварительному самостоятельному изучению некоторых материалов программы повышения квалификации является удобным, поскольку позволяет более глубоко и детально ознакомиться с документами, погрузиться в основные положения и идеи содержания курсов повышения квалификации, сконцентрироваться на предлагаемой теме, сэкономить временной ресурс.

Кроме освоения лекционного материала, предусмотренного программой курсов, слушатели работали в интерактивном режиме, выполняли практические задания, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий, обеспеченных ресурсами колледжа:

- составление тематических списков статей по проблемам ФГОС ДО, профессионального стандарта «Педагог»;
- разработка содержания консультаций для родителей и/или выступления на родительском собрании и/или Педагогическом Совете в своей ДОО «Новый закон “Об образовании”»: что изменится в детском саду?»;
- подготовка наглядной раздаточной информации (буклеты, памятки, проспекты, листовки) для родителей и/или начинающих педагогов по проблемам организации игры/развития детей раннего возраста/детей с ОВЗ в детском саду (в зависимости от программы, в состав которой были включены слушатели);
- подготовка мультимедийной тематической презентации/инновационного проекта с последующей демонстрацией/защитой на практических занятиях.

Необходимо отметить, что большинство слушателей успешно справились с предложенными заданиями, представив качественные и содержательные материалы, которые на практических занятиях смогли оценить их коллеги. Материалы, подготовленные слушателями, отражали проблему внедрения ФГОС ДО в практику дошкольного образования, позволили глубже осмыслить перспективы и роль такого явления, как стандартизация дошкольного образования и образования в целом.

Вместе с тем, помимо положительной оценки содержания курсов в целом, которое, по отзывам слушателей, существенно обогатило их профессиональный опыт, на практических занятиях в качестве проблемных педагогами был обозначен ряд вопросов. Перечислим основные:

- трудности, связанные с планированием образовательной деятельности (основные подходы к планированию деятельности воспитателя);
- сложности, связанные с разработкой основной образовательной программы дошкольной организации (в части выбора примерных основных образовательных программ, включенных в федеральный реестр);
- сомнения при выборе парциальных образовательных программ;
- отсутствие/недостаток образовательных программ коррекционной направленности;
- разночтения при использовании терминологии, в частности, является ли термин «занятие» актуальным, либо взамен необходимо использовать исключительно термин «непосредственная образовательная деятельность», либо эти понятия идентичны, являются синонимами;

- неполнота методических указаний по организации развивающей предметно-пространственной среды в группах в зависимости от той или иной образовательной программы;
- сомнения при организации мониторинга достижений воспитанников/освоения образовательной программы (запрет диагностики и т. п.).

По-прежнему остро стоял вопрос о предельной наполняемости групп и необходимости разработки новых санитарных правил и норм с учетом требований ФГОС ДО.

В качестве одной из интерактивных форм подгрупповой работы со слушателями преподавателями колледжа был проведён круглый стол «Основные проблемы и перспективы внедрения ФГОС ДО». Для коллегиального обсуждения педагогам-практикам были предложены вопросы:

- «Каковы, на Ваш взгляд, основные проблемы внедрения ФГОС ДО?»;
- «В чём вы видите основные причины возникновения названных проблем?»;
- «Какие возможные пути преодоления проблем внедрения ФГОС ДО Вы можете предложить?».

По результатам профессионального диалога были получены и обобщены следующие результаты.

Большинство коллег (80 %) в качестве основных проблем внедрения ФГОС ДО назвали неготовность педагогов к принятию новой профессиональной позиции, консерватизм большинства воспитателей. Остальные педагоги (20 %) обозначили проблему несоответствия развивающей предметно-пространственной среды современным требованиям.

Слушатели также проанализировали и назвали основные причины возникновения проблем: недостаток информационного и методического сопровождения деятельности воспитателей (74 %), нехватку времени для изучения нового материала (26 %).

На вопрос: «Какие возможные пути преодоления проблем внедрения ФГОС ДО Вы можете предложить?» воспитатели ответили следующим образом: «Проведение курсов повышения квалификации для всех педагогов детских садов в ближайшее время» (87 %), «Непрерывное самообразование педагогов» (5 %), «Усиление работы методических служб на местах, обеспечивающих информационное и методическое сопровождение образовательной деятельности в ДОО» (8 %).

Такая продуктивная форма работы как профессиональная дискуссия, в которой были высказаны конструктивные и содержательные позиции педагогов-практиков относительно внедрения ФГОС ДО, была особо отмечена слушателями.

По завершении курсов повышения квалификации все слушатели были снабжены методическими материалами (в том числе на электронных носителях).

На заключительном этапе курсов сотрудниками ГБПОУ КК КПК был проведён письменный опрос слушателей, цель которого – оценить качество курсов, отметить положительные моменты их организации и содержания, выявить недостатки, а также предоставить возможность коллегам высказать пожелания и предложения. В целом, анализ отзывов слушателей свидетельствует, что все педагогические работники отметили высокий уровень организации курсов, интересный формат профессионального общения, актуальность и востребованность содержания, практикоориентированность, значимость и необходимость предлагаемых материалов.

В качестве примера можно привести несколько цитат из отзывов коллег:

«Впечатления о курсах самые положительные! Понравилось всё: организация, преподаватели, предоставленные материалы. Освещаемая информация очень пригодится для работы. Спасибо всем преподавателям! Хочется верить, что данные

курсы смогут пройти и другие воспитатели нашего детского сада» (воспитатель МБДОУ МО г. Краснодар);

«Большое спасибо за хорошо продуманную программу курсов, благодаря которой обогатился мой профессиональный опыт. Хорошо сочетались словесные методы с использованием презентаций, а также то, что материалы были предоставлены в электронном виде» (воспитатель МБДОУ МО Усть-Лабинский р-н);

«Особая благодарность преподавателям курсов за конструктивную информацию по содержанию ФГОС ДО. Все лекции практикоориентированы, применимы к реальной деятельности педагогами ДОУ» (ст. воспитатель МБДОУ МО г.-к. Анапа).

В качестве основных пожеланий и предложений были высказаны следующие:

- включить в программу курсов посещение пилотных учреждений по внедрению ФГОС ДО;
- организовать практические занятия на базе других детских садов, мастер-классы, проводить в будущем курсы и семинары регулярно;
- организовать более узконаправленные курсы для воспитателей детей с ОВЗ, например, с ЗПР, с проблемами зрения и др.

В период проведения курсов повышения квалификации к региональному представителю с просьбой об организации аналогичных курсов в их регионе обратились коллеги из других субъектов Российской Федерации (республика Адыгея, Ростовская область, Карачаево-Черкесская республика), а также сотрудники ДОО Краснодарского края, что свидетельствует о востребованности тематики программы.

Реализация программ повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений Смоленска и смоленской области по вопросам внедрения ФГОС ДО

Е.В. Бутырская,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики психолого-педагогического факультета

Л.М. Зайцева,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики психолого-педагогического факультета

Л.С. Разина,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии психолого-педагогического факультета

г. Смоленск, Смоленский государственный университет

С 24 апреля по 7 мая 2014 года на базе психолого-педагогического факультета Смоленского государственного университета были проведены курсы повышения квалификации по вопросам апробации стандартов и программ для комплексной подготовки педагогических работников дошкольных образовательных организаций с учетом Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации»: «Дети с ограниченными возможностями здоровья в группе детского сада», «Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников», «Организация образовательной работы с детьми раннего возраста».

Организаторами курсов выступили: Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский

городской психолого-педагогический университет» и пилотная площадка Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Смоленский государственный университет».

Приняли участие 99 слушателей, представители 62 дошкольных образовательных организаций г. Смоленска и Смоленской области. Среди слушателей были заведующие, старшие воспитатели, методисты, логопеды, педагоги-психологи, воспитатели дошкольных образовательных организаций.

Живой интерес к программам повышения квалификации обеспечил проведенный ранее на базе Смоленского государственного университета экспертный семинар, где были представлены презентации программ повышения квалификации.

Инвариантная часть курсов повышения квалификации предполагала изучение ФГОС дошкольного образования как основы организации образовательного процесса. В рамках этого блока слушателям были предложены для обсуждения проблемы, отражающие специфику дошкольного образования в системе современного российского образования, нормативно-правовые аспекты введения ФГОС дошкольного образования, рассматривались теоретические основы стандарта дошкольного образования, изучалась его структура, основное содержание и особенности. Слушателями курсов также анализировались квалификационные характеристики педагога дошкольного образования, необходимые для реализации основной образовательной программы, современные подходы к разработке ООП дошкольного образования, к использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Слушатели отметили, что предложенные темы были им интересны и полезны для разработки ООП в их образовательных организациях. В отзывах слушателей отмечалось, что структура курсов логична, последовательна, содержание основных тем актуально и информативно. Наибольший интерес вызвали темы: «Дошкольное образование в системе современного российского образования», «Квалификация педагога для реализации основной образовательной программы дошкольного образования», «Структура, основное содержание и особенности ФГОС дошкольного образования». Все участники курсов согласились с тем, что освоение инвариантной части программ будет способствовать развитию компетенций, необходимых для выполнения трудовых действий, проектирования и реализации образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Вариативная программа «Дети с ограниченными возможностями здоровья в группе детского сада» была представлена кандидатом психологических наук, доцентом Л.С. Разиной. Группа обучающихся по этой программе повышения квалификации состояла из 31 человека. Актуальность программы обусловлена увеличением количества детей, имеющих различные ограничения по здоровью, а также деструктивными изменениями в социальной ситуации развития современных детей и развертыванием новых форм дошкольного образования, в том числе инклюзивной практики. Это объясняет потребность в подготовке кадров, способных осуществлять профессиональную деятельность с детьми данной категории в различных образовательных средах, в частности, в условиях инклюзии.

Слушатели программы «Дети с ОВЗ в группе детского сада» проявили интерес к обсуждаемым проблемам, к инклюзивному образованию в целом, к вопросам сравнительного анализа вариантов развития от рождения до 7 лет, организации системы психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, особенностям построения коррекционно-образовательных программ. Педагоги делились своим опытом работы, обсуждали возникающие трудности и возможные пути их преодоления.

Среди участников курсов повышения квалификации были представители учреждений, которые успешно работают с детьми с ОВЗ и инвалидами, и те, кто пока не имеет такого опыта. Некоторые изначально скептически относились к возможностям дошкольной образовательной организации в реализации инклюзивного образования. Среди препятствий выделялись следующие: отсутствие подготовленных кадров, штатных психолога и логопеда, недостаточное оснащение развивающей предметно-пространственной среды, отсутствие специальных технических средств (пандусов и т. п.), большая наполняемость групп.

В качестве пожеланий к программе повышения квалификации высказывалось предложение включить в нее вопросы организации сотрудничества образовательной организации с семьей, имеющей ребенка с ОВЗ; взаимодействия педагогов с другими специалистами (сферы здравоохранения, юридической помощи) по вопросам диагностики развития, реализации прав детей с ОВЗ и др. Высказывались также пожелания к более плодотворному сотрудничеству с ПМПК, которая, по мнению воспитателей, не всегда дает конкретные рекомендации по работе с ребенком при направлении в дошкольную образовательную организацию. Работники детских садов отмечали необходимость методической поддержки и сопровождения при реализации программ, особенно той части, которая связана с инклюзивным образованием.

Данная программа повышения квалификации способствовала систематизации и расширению представлений о вариантах дизонтогенеза, системе психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, о новых формах и видах специального и общего дошкольного образования, инклюзивном образовании. Программа позволила воспитателям получить навыки конструирования и реализации индивидуальных коррекционно-развивающих программ развития, организации совместной и индивидуальной деятельности детей с разными вариантами развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями.

Вариативную программу «Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников» представила кандидат педагогических наук, доцент Е.В. Бутырская. В группе слушателей по данной программе было 35 педагогов.

Важность предложенной программы повышения квалификации объясняется в частности данными Международной ассоциации игры (IPA – International Play Association), которой выявлены следующие тревожные тенденции, касающиеся детства и детской игры:

- безразличие общества к теме игры и непонимание ее важности;
- приоритет образовательных достижений и обучающих занятий, акцент на научных знаниях всё более вытесняют игру из жизни школы и дошкольных учреждений;
- дух нездоровой соревновательности, успеха и «победы любой ценой», который царит на различных детских соревнованиях и состязаниях;
- сворачивание культурных традиций, маркетизация и коммерциализация детства;
- отсутствие или недоступность образовательных программ, направленных на повышение игровой родительской и педагогической компетентности.

Данная программа повышения квалификации способствовала систематизации и уточнению знаний слушателей об игре дошкольников; обеспечению освоения методов и приемов организации игры на разных этапах дошкольного возраста и созданию игровой среды в групповом помещении дошкольной организации.

В ходе лекционных и практических занятий акцентировалось внимание на важнейших признаках игры дошкольников. Во-первых, игра – это свободная активность, лишённая принуждения и контроля со стороны взрослых. Взрослые не имеют права

вмешиваться в игру, запрещать или прерывать её. Они могут только наблюдать, участвовать или помогать по просьбе детей. Во-вторых, игра должна приносить эмоциональный подъем, причём источником удовольствия является процесс деятельности, а не ее результат. В-третьих, игра – это всегда спонтанность, непредсказуемость, активное опробование себя и предмета игры. Она не должна подчиняться какой-либо программе, обязательным правилам или строгому плану. Это всегда импровизация, неожиданность, сюрприз. Даже если это игра по правилам, выигрыш заранее не определён и элемент случайности неизбежен.

Такое понимание сущности детской игры позволило педагогам по-новому рассмотреть особенности организации и психологического сопровождения игры дошкольников. На основе полученных знаний о критериях психолого-педагогической экспертизы игрушек, требованиях к созданию развивающей предметно-пространственной игровой среды слушатели анализировали игровое пространство дошкольных организаций и формулировали рекомендации по дальнейшему его совершенствованию.

В качестве пожелания педагогами высказывалось предложение включить в содержание курсов повышения квалификации вопросы диагностики игровой деятельности дошкольников и организации помощи родителям в отборе игр и игрушек для детей.

Программа «Организация образовательной работы с детьми раннего возраста» была реализована кандидатом педагогических наук, доцентом Л.М. Зайцевой. Группа обучающихся по данной программе повышения квалификации состояла из 33 человек.

Значимость данной программы обусловлена изменениями, происходящими в сфере образования, возрастной категорией детей, имеющей право посещать дошкольные организации с 2 месяцев, потребностью в грамотном психолого-педагогическом сопровождении развития детей раннего возраста.

Данная программа была направлена на систематизацию и углубление представлений слушателей об особенностях психического развития ребенка в раннем возрасте, о современных подходах к педагогике раннего возраста, к воспитанию и обучению детей до трех лет. Педагоги развивали практические умения проведения игр и занятий с детьми раннего возраста, направленных на развитие предметной деятельности, речи, общения, а также на эстетическое и физическое развитие детей.

Особый интерес у слушателей вызвало обсуждение проблем, связанных с созданием предметной игровой среды для детей раннего возраста. Слушателям были предложены способы организации и оформления групповых помещений для детей до трех лет (интерьер, зонирование помещений, динамичность предметной среды). Педагоги проектировали предметную игровую среду, составляли перечень материалов и оборудования в группах раннего возраста.

Активно обсуждались вопросы физического воспитания в раннем возрасте. Педагогам были предложены сенсорно-двигательные и тактильно-жестовые игры как формы физического развития и формирования игры. Особое внимание уделялось обсуждению показателей физического развития в раннем детстве.

В ходе занятий были продемонстрированы специальные игры, направленные на развитие речи детей (игры-потешки, хороводы, игры с сюжетными игрушками, звукоподражательные игры и др.).

Слушателями были высказаны пожелания о необходимости включения в содержание курсов вопросов диагностики развития детей раннего возраста, возможности реализации предметной деятельности ребенка в практике семейного воспитания.

Освоение программ повышения квалификации способствовала развитию профессиональных компетенций, связанных с:

- планированием и реализацией образовательной работы в группах детей раннего, дошкольного возраста, детей с ОВЗ в соответствии с ФГОС и ООП;
- организацией различных видов деятельности детей раннего и дошкольного возраста: предметной, познавательно-исследовательской, игровой, продуктивной, конструирования, с целью создания широких возможностей для развития детей;
- реализацией педагогических рекомендаций специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностям.

Приобретение необходимых компетенций стало возможным благодаря конструктивному диалогу, пониманию педагогами актуальности и значимости проблематики курсов, соответствующей современным тенденциям развития дошкольного образования, осознанию масштаба решаемых профессиональных задач и необходимости собственного профессионального роста.

Результаты апробации вариативной программы повышения квалификации «Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников» для педагогов дошкольных образовательных учреждений по вопросам внедрения ФГОС ДО

Т.М. Каневская

*ст.преподаватель кафедры общей психологии,
заведующая отделением дополнительного образования
института психологии Уральского государственного
педагогического университета*

г. Екатеринбург

Профессиональные запросы педагогов обусловлены требованиями, предъявляемыми к содержанию образовательного процесса в системе дошкольного образования в контексте введения ФГОС.

Система дополнительного профессионального образования сегодня является основной формой выполнения индивидуальных профессиональных запросов по повышению квалификации педагогов. Для решения профессиональных задач педагога дошкольного образовательного учреждения в современных условиях введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования требуется создание новой модели повышения квалификации педагога с учетом его реальных конкретных потребностей в развитии профессиональной компетентности. Для создания условий реализации основной образовательной программы в ДОУ в соответствии с ФГОС через организацию ведущей (игровой) деятельности, была проведена апробация дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников», где Московский городской психолого-педагогический университет выступил в качестве содержательного транслятора передового педагогического опыта.

Подводя итоги апробации программы, особо хочется подчеркнуть, что слушатели отметили: программа содержательно насыщена, актуальна и своевременна, а полученные знания полезны и применимы для практической деятельности. Педагоги оценили высокую степень новизны полученных знаний для их профессиональной деятельности (средний балл – 8,6 по шкале от 0 до 10, где 10 – максимально высокая оценка).

Эффективность курсов была отмечена каждым слушателем в письменном отзыве по окончании программы.

Что данные курсы дали конкретно каждому педагогу? Мы приведем некоторые отзывы наших слушателей.

«Нам было не совсем понятно, как, освоив ФГТ, перейти к ФГОС ДО? Теперь таких вопросов нет. Спасибо! Весь практический материал использовался сразу же в работе с педагогами» (МБДОУ д/с № 524).

«Курсы были нужны для понимания модернизации дошкольного образования, понимания последствий потери игровой деятельности в жизни ребенка» (МАДОУ д/с № 103).

«Программа повышения квалификации эффективна: мы получили новый способ изучения и анализа нормативных документов, познакомились с организацией игровой деятельности в детских садах других стран (Япония), влиянием игры на развитие ребенка, актуализировали знания об игре с учетом особенностей современных детей. Спасибо за позитивное, профессиональное и лично-ориентированное общение» (МБДОУ д/с № 48).

«Радует, что возвращается игровая деятельность. По этому направлению мы получили информацию в современной трактовке игры в жизни дошкольника. Организаторы курсов серьезно отнеслись к оформлению и подаче слушателям материала, за что огромное спасибо!» (МБДОУ – д/с № 25).

«Курсы пронизаны духом уважения и любви к дошкольному возрасту. Форма изложения материала обеспечивает слушателям курса полную включенность и погруженность в материал» (МАДОУ д/с 104).

«Более углубленно даны понятия “игра”, “игровая деятельность”, значение игры в развитии дошкольника, роль взрослого в организации игры. Озвучены последние исследования ученых о развитии современных дошкольников» (МБДОУ д/с № 118).

«Несмотря на то, что все нормативные документы изучены, были не совсем понятны теоретические основы ФГОС ДО, а теперь появилась ясность и четкость. Очень структурирована информация по разработке ООП ДО, за что отдельное спасибо» (МБДОУ д/с № 533).

«Большое спасибо за интересные курсы. За период обучения получено много новой, полезной информации, накоплен ценный материал, и я рада, что могу реализовать его в своей педагогической деятельности» (МБДОУ д/с № 202).

«Работа была выстроена последовательно, не возникало накладок со временем. Все происходило так, как заявлено в программе. Были созданы комфортные условия для проведения курсов, для продуктивного общения с коллегами. Искренняя благодарность за помощь в освоении ФГОС ДО, за приятное человеческое общение» (МБДОУ д/с № 29).

«Мне учиться было не просто, но я получила от этого обучения удовлетворение, так как удалось систематизировать знания, в голове все разложилось “по полочкам”, а это очень важно в нашей работе» (МАДОУ-д/с № 175).

«Форма проведения курсов удобная. Курсы насыщенные, мне лично многое дали в методическом плане, позволили систематизировать свой опыт. Содержание было актуальным, обозначились траектории дальнейшего профессионального роста» (МАДОУ д/с № 197).

«Курсы помогли структурировать имеющиеся знания. Дополнительных вопросов мне задавать не пришлось, так как в принципе все было понятно из материала» (МАДОУ д/с № 107).

«После проведенных курсов убедилась в правильности понимания ФГОС ДО и проводимой мной работы» (МБДОУ – д/с № 71).

«Узнала много нового и полезного. Отметила для себя форму ведения курсов: интерактивное общение, использование видео, презентационного материала, раздаточного материала. Это наиболее эффективный способ донесения информации. Спасибо» (МАДОУ д/с № 178).

«Форма проведения занятий с использованием современных технологий позволила без посещения г. Москвы получить прямую информацию о новшествах в образовании. Можно констатировать, что благодаря курсам мы имеем возможность осуществлять методическое сопровождение внедрения ФГОС ДО системно, способствуя тем самым повышению уровня развития педагогических компетенций педагогов и совершенствованию их профессионального мастерства» (МБДОУ д/с № 27).

«Количество предоставленного материала и его качество позволяет фактически сразу применять полученные знания на практике и делиться с коллегами» (МБДОУ д/с № 27).

«За свою содержательность, логику построения, доступность изложения, разные по характеру и сложности практические задания, а главное – востребованность материала данные курсы заслуживают высокой оценки» (МБДОУ д/с № 31).

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, подчеркнем, что данная программа успешно прошла апробацию и получила высокую оценку от слушателей за качество содержания и ее практико-ориентированную направленность. В ходе реализации программы улучшилось понимание слушателями основных положений ФГОС дошкольного образования, расширились представления о возможностях проектирования ООП дошкольного образования в соответствии с ФГОС дошкольного образования, систематизированы и уточнены знания слушателей об игре дошкольников, о роли взрослого в организации игры, о создании предметной игровой среды. Освоение программы способствовало стимулированию интереса и мотивации педагогов в решении проблемы внедрения ФГОС в практику ДОУ.

Квалификация педагога как одно из условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования

*В.С. Масалова,
старший преподаватель
кафедры дошкольной педагогики и психологии
Москва, МГППУ*

Современное общество стремительно и динамично развивается, меняются приоритеты в образовании, происходит ломка традиционных взглядов на природу развития ребенка дошкольного возраста. Ребенок предстает перед нами как неповторимая личность, во взаимодействии с которым принципиально меняется позиция воспитателя дошкольного образовательного учреждения: на современном этапе у педагога возникает необходимость в изменении подходов к определению целей, принципов, методов, содержания и организации образовательного процесса на основе личностно-ориентированной модели взаимодействия с ребенком. Это, безусловно, требует формирования новых путей развития дошкольного образования, внедрение новых разработок и, соответственно привлечение высокопрофессиональных кадров в учреждения. В этой связи, одним из важных направлений программы модернизации российского образования в настоящее время является совершенствование системы повышения квалификации педагогических кадров, готовых реализовывать новые образовательные модели.

Внедрение Федерального образовательного стандарта ДО, профессионально-го стандарта педагога дошкольного образования диктует повышенные требования к квалификации педагога, его ответственности, готовности осваивать новые подходы к профессиональной деятельности. Современные дети более активны, подвижны, информированы во многом, каждый ребенок индивидуален и неповторим. Чтобы соответствовать современным требованиям, понимать детей, быть участником процесса формирования личности ребенка, воспитателю также необходимо быть готовым и способным к изменениям, активным, компетентным. Если ранее, необходимыми и самыми главными качествами педагога были терпение, доброжелательность, любовь к детям, которые и в современном периоде являются незаменимыми базовыми характеристиками, то сегодня, педагог, решающий задачи развития детей дошкольного возраста, должен обладать такими профессиональными компетенциями, которые в большей степени будут способствовать организации содержательной, насыщенной положительными эмоциями, радостной жизни детей в детском саду.

Специфика и сложность организации образовательной работы с дошкольниками, в том числе и организация игры и других видов деятельности, сложность решения задач и высокая ответственность, необходимость учета индивидуальных особенностей развития в каждый момент пребывания в детском саду, важность налаженного партнерства с родителями воспитанников обуславливает наличие комплекса профессиональных компетенций у педагога дошкольного образования и предполагает совершенствование воспитателем своего профессионального уровня. Развитие современного общества диктует особые условия организации современного дошкольного образования, интенсивное внедрение инноваций, новых технологий и методов работы с детьми. В этой ситуации особенно важна профессиональная компетентность, основу которой составляет личностное и профессиональное развитие педагогов.

В этой связи особую роль в совершенствовании профессионального мастерства и формировании мотивации у воспитателей на постоянное повышение квалификации, несомненно, приобретает введение Федерального образовательного стандарта дошкольного образования и профессионального стандарта педагога дошкольного образования. Современные нормативные требования, определяемые системой дошкольного образования, задают перечень профессиональных компетенций, существенно отличающихся от выполняемых воспитателем функций. Педагогу, не владеющему определенными профессиональными компетенциями, сложно будет реализовывать образовательные цели, осуществлять свою образовательную деятельность на высоком профессиональном уровне.

Современные образовательные стандарты – это инструменты повышения качества образования, которое невозможно достичь без профессионального роста воспитателя, учитывая то, что квалификация педагога влияет на результаты обучения, воспитания и развития ребенка, что, безусловно, должно являться достаточно высоким мотивационным фактором в повышении профессионального мастерства. Кроме этого, профессиональный стандарт педагога дошкольного образования предназначен еще и для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, для оценки уровня квалификации педагогов при приеме на работу и при аттестации, формирования должностных инструкций, а также, что является немаловажным фактором – определенным этапом в планировании карьеры педагогами.

С этой позиции, повышение квалификации воспитателей и специалистов дошкольного образования становится наиболее актуальным и необходимым, потому что каждое дошкольное образовательное учреждение доказывает свою неповторимость и привле-

кательность при помощи высокого качества воспитательно-образовательного процесса, осуществляемого педагогами высокого профессионального уровня, готовыми к переменам в стремительно меняющемся мире, мобильными и способными к нестандартным действиям, ответственными и самостоятельными в принятии решений.

К сожалению, в настоящее время, в педагогической практике дошкольных образовательных учреждений наблюдается отрицательная динамика в увеличении числа воспитателей без высшего педагогического образования и педагогов, не имеющих базового профессионального образования, чья профессиональная подготовка не в полной мере отвечает требованиям и потребностям системы дошкольного образования, а также воспитателей с достаточно большим педагогическим стажем работы, имеющих и применяющих в своей профессиональной деятельности давно сложившиеся стереотипы поведения и организации педагогической деятельности. Кроме этого, и выпускники педагогического вуза, начиная работать по специальности, испытывают часто трудности не только в организации разных видов детской деятельности с дошкольниками, в планировании и ведении образовательного процесса в детских садах, но и в общении с детьми и коллегами. Полученные теоретические знания сложно актуализируются в режиме реального взаимодействия с детьми.

На современном этапе развития системы дошкольного образования для осуществления профессиональной деятельности является недостаточным наличие теоретических знаний у воспитателей детских садов, необходимо сформировать у них способность практически применять знания умения, полученный практический опыт для успешной трудовой деятельности. Тем более, что профессиональная компетентность современного педагога дошкольного образовательного учреждения определяется прежде всего как совокупность общечеловеческих и специфических профессиональных установок, позволяющих ему справляться с заданной программой и особыми, возникающими только в образовательном процессе дошкольного учреждения ситуациями, разрешая которые, он способствует совершенствованию, практическому воплощению задач развития, его общих и специальных способностей.

В этой связи, разрыв между требованиями образовательных стандартов к профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования и реальным уровнем подготовки на современном этапе остается достаточно существенным и может стать, как серьезным тормозом для внедрения профессиональных стандартов, так и причиной ухода части воспитателей из дошкольных образовательных учреждений и, соответственно, возникновения по этой причине кадровых проблем в сфере дошкольного образования, что и наблюдается в последнее время в детских садах.

Поэтому подготовка специалистов соответствующей квалификации, переподготовка и повышение квалификации воспитателей дошкольных образовательных учреждений, готовых к реализации ФГОС, требует принципиально иного содержания профессионального образования и иного подхода в организации образовательного процесса: создание практико-ориентированной модели подготовки и переподготовки кадров, ведь формирование необходимых профессиональных компетенций становится возможным только в практической деятельности, в рамках реального взаимодействия с субъектами образовательного процесса. Кроме этого, при подготовке и повышении квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций необходимо учитывать быстро меняющуюся ситуацию в дошкольном образовании как в части разработки и утверждения нормативных документов, так и в части обновления содержания дошкольного образования.

В современных условиях модернизации системы образования, необходимо обеспечить комплексное сопровождение введения Федерального государственного обра-

звательного стандарта дошкольного образования, задающего принципиально новые требования к профессиональной деятельности педагога. Совершенствование, обновление профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования и повышение уровня педагогических кадров требуют не только большой мобильности и гибкости системы повышения квалификации, основанной на единых рамках профессиональных умений, но и способности отвечать на персональные запросы педагогов и образовательных организаций.

Учитывая запросы педагогов и руководителей образовательных организаций, одной из наиболее важных и актуальных тем программы повышения квалификации воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях внедрения Федерального образовательного стандарта дошкольного образования, в части инвариантного модуля **«ФГОС дошкольного образования как основа организации образовательного процесса»** является тема: «Квалификация педагога как одно из условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования». В рамках изучения данной темы слушатели курсов повышения квалификации изучают нормативно-правовые документы, регулирующие образовательную деятельность ДОУ, развивают у себя способность и умение «читать и понимать» законодательные акты, рассматривают различные теоретические подходы к построению образовательного процесса по реализации образовательной программы дошкольных образовательных учреждений, на практических занятиях осуществляют разработку основной образовательной программы дошкольного образования.

Безусловно, важное значение и особая роль в реализации воспитателями основной образовательной программы дошкольного образования в учебном плане отводится обсуждению на данных курсах повышения квалификации значимости сформированных компетенций у педагогов, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществлять свои трудовые функции.

Однако, анализируя содержание данной темы можно сказать, что представленный материал ориентирован, прежде всего, на теоретическую, а не на практическую составляющую педагогической деятельности воспитателей детских садов, что позволяет лишь частично удовлетворить запросы и потребности системы дошкольного образования в повышении квалификации педагогических кадров как в контексте формирования профессиональных компетенций, так и в подготовке их к реализации основной образовательной программы и приоритетных направлений деятельности дошкольной образовательной организации.

Ориентация слушателей на взаимосвязь Федерального образовательного стандарта дошкольного образования, определяющего профессиональные задачи для педагога и профессионального стандарта педагога дошкольного образования, представляет возможность выделить те профессиональные компетенции работника дошкольных образовательных учреждений, необходимые для выполнения трудовых функций и решения образовательных задач воспитателями, что, безусловно, вызывает определенного рода вопросы: как в условиях курсов повышения квалификации обеспечить развитие профессиональных компетенций у педагогов, которые будут способствовать решению поставленных образовательных задач.

Поэтому представляется целесообразным дополнить программу практически занятиями по данной проблеме, в рамках организации которых осуществляется совершенствование уже имеющихся профессиональных компетенций у педагогов или приобретение новых дополнительных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности воспитателя детского сада и реализации Федерально-

го образовательного стандарта ДО, стандарта профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, а именно: планирование и организация образовательной работы, умение определять содержание образовательной работы в соответствии с ООП, умение определять образовательные цели и задачи, проектирование предметно-развивающей пространственной среды, участие в разработке основной общеобразовательной программы образовательной организации в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, создание условий, необходимых для реализации образовательного процесса, участие в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды образовательной организации, обеспечение развития ребенка через организацию детских видов деятельности и т. д.

Тема «Квалификация педагога как одно из условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования», в силу ее практической значимости для педагогов дошкольных образовательных учреждений, предполагает разнообразные альтернативные формы обучения со слушателями: проведение деловых и ролевых игр, моделирование ситуаций, возникающих в процессе организации образовательной деятельности педагогов, обладающими теми или иными профессиональными компетенциями, обеспечивает активное участие самих слушателей в обучении, актуализацию опыта, предьявление собственного отношения к проблемной ситуации, а также совершенствования уже имеющихся практических навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Особое место в освоении данной темы и занимает изучение слушателями основных положений Федерального образовательного стандарта дошкольного образования и, соответственно, ознакомление с «Планом действий по обеспечению ФГОС дошкольного образования на 2014-2016 г.», являющимся основным документом, регламентирующим деятельность дошкольных образовательных организаций. В этой связи слушателям необходимо обратить внимание на поэтапную, последовательную реализацию представленных пунктов плана: создание нормативно-правового, методического и аналитического обеспечения реализации ФГОС ДО, создание организационного обеспечения реализации ФГОС ДО, создание кадрового обеспечения реализации ФГОС ДО, создание финансово-экономического обеспечения реализации ФГОС ДО, создание информационного обеспечения реализации ДО.

В соответствии с этим предполагается обсуждение и аргументированное обоснование слушателями критериев готовности образовательных организаций к введению и реализации стандарта, которые предусматривают разработку и утверждение основной образовательной программы дошкольной образовательной организации; приведение нормативной базы образовательной организации в соответствие с требованиями ФГОС ДО; разработку плана методической работы, обеспечивающей сопровождение введения ФГОС ДО; осуществление повышения квалификации всех педагогов; определение оптимальной для реализации модели организации образовательного процесса; определение программно-методического обеспечения и пособий, используемых в образовательном процессе в соответствии с ФГОС ДО; разработку локальных актов, регламентирующих установление заработной платы работников образовательной организации, в том числе стимулирующих надбавок и доплат, порядка и размеров премирования; обеспечение кадровых, финансовых, материально-технических и иные условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования в соответствии с требованиями. Для обсуждения данного вопроса существенным позитивным моментом будет являться проведение практических занятий,

которые будут строиться с опорой на практический опыт педагогов и включать в себя анализ реальной практики и опыт разрешения практических затруднений в образовательных организациях.

Несомненно, некоторые вопросы данной темы, связанные с более глубоким и детальным изучением разделов ФГОС ДО и требующих дополнительного времени для осмысления и понимания, необходимо отнести к самостоятельному изучению на своих рабочих местах. Это касается вопросов подробного и тщательного изучения компетенций, представленных в Стандарте как необходимые психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы. Особое внимание необходимо обратить на изучение трудовых функций и трудовых действий педагога дошкольного образования, выделенных в профессиональном стандарте педагога (в части дошкольного образования) и соотнесение их с задачами, которые должны решать педагоги для реализации основной образовательной программы в соответствии с ФГОС. Для решения и обсуждения представленных вопросов потребуется дополнительное время для понимания слушателями и глубокой проработки на местах с учетом специфики дошкольного образования.

Профессиональный стандарт педагога дошкольного образования – это стандарт деятельности не только одного педагога, это стандарт деятельности всего педагогического коллектива. И каждый педагог образовательной организации должен понимать, что от его профессиональной квалификации и качества выполнения трудовых функций зависит качество образования и гарантия развития каждого ребенка, что безусловно, поможет осознать необходимость повышения собственной профессиональной компетентности. Анализ собственного педагогического опыта, рефлексия педагогической деятельности активизирует профессиональное саморазвитие воспитателя дошкольного образовательного учреждения и позволяет определить основные пути развития профессиональной компетентности педагога. А выделение профессиональных компетенций воспитателей в рамках повышения квалификации работников дошкольного образования, выявление уровня их проявления в педагогической профессиональной деятельности, понимание их и, соответственно, совершенствование и развитие, способствуют изменению внутренней позиции педагога детского сада и ценностно-смыслового содержания педагогической деятельности как необходимого условия реализации основной образовательной программы дошкольного образования. В этой связи, утверждение новых нормативных документов, с одной стороны открывает новые возможности для формирования коллектива творческих и активных педагогов, стремящихся к профессиональному и личностному росту, с другой стороны, открывает время для преобразований в образовательной среде дошкольных образовательных учреждений и внедрения эффективных технологий в рамках взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, что, несомненно, будет способствовать повышению качества образования.

Часть 2

Актуальные вопросы подготовки педагогов дошкольного образования для реализации ФГОС

Профессиональное развитие педагогов ДОУ в условиях региональной системы повышения квалификации

Е.В. Арасланова,

кандидат психологических наук,

г. Киров (обл.), КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области»

В современной отечественной науке наблюдается повышенный интерес к психологии педагога. Приоритет научных знаний смещен в сторону исследования профессионального развития, выявления его механизмов и условий возникновения. В исследованиях психологии педагога преобладают термины «профессиональное развитие» (Л.М. Митина, Б.Б. Коссов, В.И. Слободчиков и др.) и «профессиональное становление» (С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк М.В. Клищевская и др.).

Во всех этих весьма разнообразных по тематике исследованиях феномен «профессионального развития» (т. е. развития в связи с нарастающей профессионализацией) понимается как становление новообразований в различных сферах психики: познавательной, мотивационной, а также в системах регуляции поведения и деятельности [2, С. 372].

Спорным в науке является вопрос о движущих силах развития, в том числе профессионального. Анализируя разнообразные направления, Л.М. Митина и О.В. Кузьменкова выделяют два методологических принципа профессионального развития: «принцип стремления к равновесию и принцип стремления к напряжению» [1, С. 5].

Первое направление представлено в научных исследованиях В.Ф. Спиридонова, М.В. Клищевской. Механизмом профессионального развития второго направления являются процессы преодоления кризисов (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк) и разрешения конфликтов (Л.М. Митина, О.В. Кузьменкова).

Исследуя природу конфликтов, Л.М. Митина и О.В. Кузьменкова, особое значение придают внутриличностными противоречиями. «Внутренне противоречие определяется как субъективно переживаемое рассогласование тех или иных тенденций (оценок, притязаний, установок, интересов и т. д.) в самосознании личности, которые взаимодействуют и изменяют друг друга в процессе развития» [1, С. 8].

Таим образом, процесс профессионального развития определяется действием как компенсаторных, так и кризисных механизмов. На разных этапах профессиональной деятельности обуславливают профессиональное развитие как переживание недостатка в развитии определенных личностных свойств, так и внутриличностные противоречия. Профессиональная активность человека в позднем возрасте определяется компенсаторными механизмами, которые помогают человеку активно, а не пассивно приспособляться к новым условиям деятельности, а профессиональные кризисы, противоречия часто совпадают с возрастными кризисами.

Актуализации внутренних противоречий, необходимость компенсации отсутствия, либо недостаточного развития профессионально-значимых личностных способностей способствует рефлексия педагога. Это положение подтверждено в научных трудах Ю.Н. Кулюткина, В.И. Слободчикова, М.Л. Митиной, Л.Ф. Вязниковой и др.

Рефлексия помогает педагогу выйти из непосредственной деятельности, оценить себя со стороны, с точки зрения воспитанника, своего коллеги, деятельность в этом

случае становится предметом анализа и осмысленного изменения. Развитие рефлексии обуславливают процессы интериоризации внешних оценок, социальное сравнение. Это достигается через использование интерактивных способов обучения педагогов анализу профессиональной деятельности коллег, самоанализу и диагностики.

Осознание субъектом противоречия между профессиональными диспозиционными установками, присутствующими в сознании и актуальными исполнительскими установками, обуславливающими деятельность педагога, будут определять его профессиональное развитие. Исследования доказывают, что в сознании педагогов существует мощный слой декларируемых ценностей, а реальная практика не соответствует провозглашенным лозунгам.

В ряде психолого-педагогических исследований самосознание педагога рассматривается как система установок. Профессиональное самосознание педагога определяют осознаваемые и неосознаваемые установки в различных видах профессиональной деятельности. Можно выделить несколько уровней профессиональных установок:

- установки, присутствующие в сознании, но не реализуемые в педагогической практике;
- установки не осознаваемые, но определяющие и регулирующие направленность профессиональной деятельности;
- установки осознаваемые, определяющие и регулирующие направленность профессиональной деятельности.

Рассматривая профессиональные установки в качестве значимого компонента профессионального самосознания, мы полагаем, что важными характеристиками установок, определяющих профессиональное развитие, являются их гибкость и динамичность.

Профессиональное самосознание, установки, определяющие профессиональное развитие педагогов, формируются ещё в системе профессиональной подготовки специалистов. Т.И. Чиркова считает, что самосознание не возникает автоматически в момент овладения профессиональными знаниями, а развивается в процессе профессиональной практики, задающей свои требования и диктующей свои условия. Самосознание в данном случае рассматривается как предпосылка профессионального развития педагога, осмысленного отношения к своей деятельности, и к себе как профессионалу [3, С. 13].

Поставленные задачи актуальны и для системы повышения квалификации воспитателей ДОУ, однако, они имеют специфику:

- педагог имеет свой сложившийся стиль педагогической деятельности, систему профессиональных установок и ценностей;
- педагог часто имеет негативный или позитивный собственный опыт или опыт коллег в применении новых подходов, программ, технологий образовательной работы с детьми;
- периоды обучения в системе повышения квалификации непродолжительны по времени, поэтому за этот нельзя гарантировать изменения в личностных и профессиональных структурах.

Для решения задач профессионального развития и саморазвития специалистов системы образования нужны новые технологии работы в системе послевузовской подготовки. Данное положение имеет особую актуальность в современных условиях. Введение и реализация федеральных государственных стандартов (ФГОС) дошкольного образования требует от педагогов ДОУ новых умений, знаний, профессиональных качеств, профессиональное развитие педагога выступает в данном случае как необходимое условие реализации новых требований в системе дошкольного образования.

На кафедре дошкольного и начального общего образования ИРО Кировской области традиционно реализуются следующие направления:

- научно-методическое сопровождение реализации ФГОС в условиях регионального образования;
- учебно-методическое обеспечение подготовки педагогов к реализации современных требований дошкольного и начального общего образования. Содействие профессиональному развитию и самореализации педагогов;
- организационно-педагогическое сопровождение организуется с целью выявления лучшего педагогического опыта, экспертизы и распространения в условиях региона, страны.

Формами работы являются инновационные площадки кафедры, базовые образовательные учреждения, творческие лаборатории, научное консультирование педагогов, курсовая подготовка, проведение конференций, профессиональные конкурсы педагогов ДОУ, подготовка публикаций.

На кафедре дошкольного и начального общего образования в рамках курсовой подготовки педагогов и руководителей ДОУ используются разнообразные образовательные технологии, способствующие профессиональному развитию педагогов.

Содержание подготовки педагогов к реализации ФГОС включает следующие направления:

- ознакомление педагогов с текстом ФГОС, основными направлениями этапами его реализации в ДОУ;
- анкетирование педагогов с целью выявления их понимания и отношения к федеральным государственным стандартам;
- анализ готовности дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности;
- самоисследование предметно-развивающей среды в группах на соответствие ФГОС;
- подбор научной и методической литературы по теме внедрения ФГОС в самостоятельной работе;
- моделирование образовательного процесса с позиции ФГОС, самоанализ, взаимопосещения коллег;
- презентация позитивного опыта, обсуждения, дискуссии.

Содержание реализуется на кафедре через разнообразные программы повышения квалификации педагогов: для руководителей ДОУ «Организационно-управленческая деятельность в условиях ДОУ», для воспитателей ДОУ «Содержание и организация образовательной деятельности в ДОУ», для специалистов ДОУ «Музыкальное воспитание детей дошкольного возраста», «Физкультурно-оздоровительная работа в ДОУ», всего для разных категорий педагогических работников ДОУ реализуется 12 образовательных программ.

Эффективными являются технологии развития рефлексии, которые предполагают включение ситуаций критической самооценки, основным компонентом которой становятся процессы самопознания, рефлексии собственного опыта. Используются разнообразные приемы: сравнение «эталонного» педагога и автопортрета (Б.Д. Юсупов), постановка педагога в разные функциональные позиции (методиста, воспитателя) (А.Э. Симановский), обсуждение профессиональных затруднений в малых группах (Л.М. Митина), обучение анализу собственной педагогической деятельности (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов), анализ деятельности коллег (Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков).

В настоящее время на кафедре реализуются три образовательных проекта «Качество дошкольного образования», «Предшкольное образование: программы, технологии, методики», «ИКТ в дошкольном образовании». Проблематика проектов определена с учетом актуальности решения проблем для региональной системы дошкольного образования. Включение педагогов в реализацию проектов предполагает реализацию трех этапов: прохождение курсовой подготовки по проблеме, участие в семинарах, консультациях, представление опыта на конференциях, совещаниях, конкурсах. Такая модель повышения квалификации позволяет содействовать формированию инновационного опыта с учетом профессиональных интересов и потребностей педагогов.

Технологии создания организационно-деятельностных ситуаций основаны на коллективном выращивании опыта в условиях педагогического коллектива учреждения. Интересной находкой стали проведение педагогических экспедиций на базе инновационных и базовых площадок кафедры. Первая педагогическая экспедиция состоялась между участниками инновационных площадок по проблеме готовности к реализации ФГОС ДО. Для организации такой работы заранее обговаривалась тема экспедиции, формулировались цели. Определялся маршрут, каждый участник мог выбрать индивидуальный маршрут в зависимости от образовательных потребностей, профессионального статуса, условий проведения экспедиции. В рамках экспедиции проводился взаимообмен мнениями, опытом, идеями. По окончании педагогической экспедиции каждый участник представлял отчет о проделанной работе, оформлял дневник экспедиции.

В настоящее время такая форма повышения квалификации реализуется на курсах руководителей ДОО, методистов Р(Г)МК по дошкольному воспитанию. Данная форма организации помогает установить конструктивные отношения между двумя группами педагогов, работающими и не работающими в инновационном режиме, сформировать мнение о нововведениях.

Используемые технологии, методы и приемы, направленные на профессиональное развитие педагогов способствует выращиванию опыта инновационной деятельности. Педагоги активно представляют опыт работы на разных уровнях: являются участниками региональных, Всероссийских и Международных конференций, победителями профессиональных конкурсов.

Литература.

- 1 *Митина Л.М., Кузменкова О.В.* Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 3–16.
- 2 *Спиридонов В.Ф.* Психологические механизмы профессионального развития. Проблемы психологии развития // Материалы конференции «Психическое развитие в оттогенезе: закономерности и возможности переодизации» / Под ред. Е.Е. Кравцовой, В. Ф. Спиридонова. – М: Вера Медика, 2000. – С. 364–380.
- 3 *Чиркова Т.И.* О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 11–19.

Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста в условиях детского дома посредством игровой деятельности

*Н.В. Астафьева,
воспитатель,*

г. Екатеринбург, ГКОУ СО «Екатеринбургский детский дом № 5»

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования социально-коммуникативное развитие детей направлено на:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;
- формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

На основании вышеизложенного необходимо отметить, что формирование личности, способной к организации эффективного межличностного взаимодействия и решению коммуникативных задач, обеспечивает ее успешную адаптацию в современном социокультурном пространстве. При этом в случае, когда у ребёнка сформирована не только мотивационно-потребительская сфера и развита познавательная активность, но и выработано умение выстраивать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, ему легче адаптироваться в новом коллективе и усваивать новые навыки общения. Поэтому социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста становится актуальным и целесообразным.

В связи с тем, что современное общество предъявляет высокие требования к личности и приветствует творческих людей, способных нестандартно мыслить, грамотно формулировать свои идеи и воплощать их в жизнь, то необходимо обратить особое внимание на развитие социально-коммуникативных навыков у детей уже в дошкольном возрасте. Отдельного внимания заслуживают дети, оставшиеся без попечения родителей, воспитывающиеся в условиях детского дома.

В настоящее время социально-коммуникативное развитие детей вызывает тревогу, так как оказывают огромное влияние такие факторы, как:

- социальная депривация,
- ограниченные возможности здоровья,
- средства массовой информации (интерактивные игры, просмотр телевизора, неограниченный доступ к видеотеке и т. д.).

В этой связи профессиональная деятельность воспитателя должна быть направлена на создание специальных образовательных условий, в рамках которых будут сформированы необходимые умения и навыки. Эти условия ориентированы на полноценное и эффективное получение образования всеми воспитанниками ГКОУ СО «Екатеринбургский детский дом № 5».

Непосредственно в рамках образовательного процесса должна быть создана атмосфера асоциального комфорта, формирования взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого, формирования у детей позитивной,

социально-направленной мотивации. Необходимо применение адекватных возможностям и потребностями воспитанников современных технологий, методов, приемов, форм организации воспитательной работы, а также адаптация содержания учебного материала, выделение необходимого и достаточного для освоения ребенком с ограниченными возможностями здоровья, адаптации имеющихся или разработка необходимых учебных дидактических материалов.

Умение взаимодействовать – это важнейшее условие успешного социального развития ребёнка. Именно поэтому педагогу необходимо направлять своих воспитанников, способствовать установлению контактов, развивать грамотные коммуникативные умения (быть вежливым, разговаривать сдержанно, организовывать бесконфликтный диалог и т. д.).

В связи с тем, что основным видом деятельности у детей дошкольного возраста является игра, необходимо отметить, что наиболее эффективным и способствующими достижению наилучшего результата формами работы, являются следующие:

- игры-забавы и игры на развитие общения;
- игры на развитие мелкой моторики рук;
- дидактические игры и упражнения;
- бытовые и игровые ситуации;
- развитие голосовых реакций и собственно речевой активности.

При этом в игре необходимо не просто стимулировать, но и активизировать любые доступные ребенку голосовые, звуковые реакции и речевые высказывания (слова и фразы). Для этого нужно создавать педагогические условия, обеспечивающие развитие разных сторон речи (лексической, грамматической и так далее).

Известный психолог Л.С. Рубинштейн говорил, что в процессе игры ребёнок не просто перевоплощается в другую личность, но, входя в роль, расширяет, обогащает и углубляет собственную.

С помощью игры, педагог способен помочь ребёнку установить контакт с окружающим миром, а так же со сверстниками и взрослыми, управляя, игрой можно влиять на отношение детей друг к другу и их мировоззрение.

Наряду с расширением кругозора детей, игра способствует развитию эмоциональной отзывчивости, это значит, что воспитанники учатся сопереживать другому человеку, а данное качество влечёт за собой потребность в общении, затем и потребность в сотрудничестве. Во время игры дети находят общие интересы, учатся дружить, считаться с мнением товарищей, приходить на помощь в нужную минуту, у детей развивается ответственность за общее дело.

В заключении необходимо отметить, что важно не только научить ребенка чему-либо, но и вселить в него уверенность в себе, сформировать умение отстаивать свою идею, свое решение. Особенно это касается выполнения творческих заданий, которые обычно имеют несколько решений и которые не предполагают жесткой оценки: «верно – неверно». Нужно научить ребенка принимать критику без обид и выдвигать новые идеи. В игре ребёнок формируется как личность; у него развиваются те стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть его успешность в учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми.

На основании изложенного материала, можно сделать вывод, что социально-коммуникативная направленность работа педагогов, приведёт к гармоничному развитию дошкольника, способного креативно мыслить, устанавливать коммуникативные связи, эмоционально-отзывчиво относиться к окружающему миру и обществу, которое его сопровождает.

Научно-теоретические подходы к формированию сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте

Е.В. Бутырская,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики психолого-педагогического факультета*

г. Смоленск, Смоленский государственный университет

Игра – это «академия» детской жизни, феномен субкультуры ребенка.

Если ребенок «не доиграет» в детстве, это чревато большими проблемами в развитии ребенка, в формировании личности. Самый «безобидный» пробел – это, например, инфантильный взрослый, плохо адаптирующийся к социальной жизни.

Тем не менее, в современном образовании детская игра часто воспринимается как нечто несерьезное, имеющее смысл лишь по «остаточному принципу», когда остается время от занятий.

Это одна из самых серьезных проблем, которая присутствует в современных национальных системах образования детей младшего возраста многих стран. Взрослые смотрят на детскую игру как на отдых или развлечение, не понимая, что если ребенка лишить возможности играть, это нанесет непоправимый вред развитию его личностных и интеллектуальных способностей.

Главным признаком игры, определяющим её отличие от любой другой деятельности, является создание мнимой, воображаемой ситуации.

Детская игра не складывается вне специально организованного, педагогически целесообразного, содержательного общения взрослого с детьми. При этом разыгрывание запланированных воспитателем сюжетов или прямая организация взрослым игровых ситуаций не является игрой и не имеет развивающего эффекта. Взрослый может вдохновлять детей на самостоятельную игру, создавать условия для неё, участвовать в ней на равных правах, но не руководить ей. Роль взрослого заключается прежде всего в том, чтобы приобщить ребёнка к игре, показать возможность разных игр и их привлекательность. Только в этом случае может быть соблюдено важнейшее право ребёнка – право на игру.

Анализ исследований по проблеме развития игры в отечественной педагогике позволил выделить несколько направлений в организации сюжетно-ролевой игры:

1. Содействие самостоятельному овладению детьми игровыми умениями (Л.В. Артемова, Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая и др.).
2. Управление формированием реальных отношений через организацию детей с учетом их интересов и возрастных возможностей (А.П. Усова).
3. Решение игровых задач самими детьми при сочетании прямых и косвенных приемов организации игры (Е.В. Зворыгина, С.Л. Новоселова).
4. Подход к организации сюжетно-ролевой игры, основанный на следующих принципах:
 - 1) воспитатель должен играть вместе с детьми в позиции «играющего партнера»;
 - 2) ориентировать ребенка как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла возможному партнеру-сверстнику, формировать игровые умения;
 - 3) на каждом возрастном этапе разворачивать игру особым образом так, чтобы перед детьми открывался и усваивался новый, более сложный способ ее построения (Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко).

На протяжении всего дошкольного детства организация игры в детском саду, по мнению Н.Я. Михайленко, должна иметь двухчастный характер:

- формирование игровых умений в совместной деятельности взрослого с детьми, где взрослый вступает в игровое взаимодействие как партнер;
- создание условий для самостоятельной детской игры (без участия взрослого) посредством специального подбора игрушек, обеспечения места и времени для игры.

При создании предметно-игровой среды необходимо учитывать следующие требования: среда должна активизировать самостоятельную игру, среда должна способствовать развитию игры, осуществлению замыслов детей, игровое оборудование должно удовлетворять стремление детей к экспериментированию и др.

Игра является главной развивающей деятельностью дошкольников. К сожалению, в последнее время уровень развития игры детей неуклонно снижается. Одной из причин этого является низкий уровень игровой компетентности дошкольных педагогов. Одной из ключевых компетенций воспитателя дошкольной организации является владение разными видами игры, создание условий для развития игровой деятельности.

Итак, важнейшим условием, необходимым для создания социальной ситуации развития детей, соответствующим специфике дошкольного возраста, является недирективная помощь детям, поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности. А также поддержка спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства.

В качестве одного из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования (в сфере игровой деятельности по ФГОС ДО) является обладание ребенком развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам.

Взаимодействие педагогов детского сада и школы как условие преемственности образования

М.В. Бышева,

*кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии детства*

г. Екатеринбург, Институт педагогики и психологии детства УрГПУ

Широко исследуемая категория педагогических взаимодействий в контексте новых подходов к построению системы образования предстает все в новых ракурсах. В настоящее время наиболее интересным углом зрения на взаимодействия может стать их изучение с позиций преемственности смежных уровней образования.

В действующем законе «Об образовании в РФ», в федеральных образовательных стандартах общего образования (в том числе дошкольного и начального) прямо указано, что образовательные программы смежных уровней должны обладать такой существенной характеристикой как преемственность. В частности в федеральном стандарте дошкольного образования указано, что одной из задач стандарта является обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней, что понимается как преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования. При этом основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования выступают целевые ориентиры программы дошкольного образования [1].

При этом в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» [2],

отвечающем на вопрос, каким образом педагоги обеспечивают своей деятельностью реализацию образовательных стандартов, указание на необходимость построения преемственности практически отсутствует.

Таким образом, обеспечение преемственности в образовании выведено за рамки нормативно-правовых документов и переведено в научно-методическую плоскость. В связи с этим возникает проблема приведения к общему пониманию разрозненного и размытого понятия преемственности в образовании с дальнейшей разработкой вариативных способов и условий ее реализации.

Итак, если оттолкнуться от общеметодологического понимания, то преемственность нужно рассматривать прежде всего как «связи между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении элементов целого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию» [3, С. 507]. Это позволяет заметить, что особенностью преемственности как явления в образовании состоит в наличии взаимодействия (явного или неявного) между составляющими образовательной системы, которое обуславливает изменение, как самих образовательных систем, так и лиц, получающих образование. Примечательно, что преемственность в образовании будет обеспечивать непрерывное воспроизводство, изменение и развитие самой образовательной системы на различных уровнях ее функционирования за счет баланса накопленных традиций и нововведений. Собственно, процесс преемственности представляет собой последовательную смену образовательных фаз и циклов как на одном, так и на смежных уровнях образования.

Преемственность в образовании может иметь место как в рамках одного относительно неизменного уровня (горизонтальная преемственность), так и при изменении уровня (вертикальная преемственность). Результатом горизонтальной преемственности является последовательность в изучении материала, сформированность целостного знания, единство образовательных технологий, схожесть методик обучения. Результат вертикальной преемственности двоякий: подготовка обучающегося к переходу на следующий уровень и реализация программ на новом уровне с опорой на сформированные личностные новообразования. Очевидно, что получить такие итоги можно лишь при условии взаимодействия педагогов как одного (обеспечивает горизонтальную преемственность), так и смежных уровней образования (обеспечивает вертикальную преемственность).

Вопросы взаимодействия педагогов на одном уровне образования сегодня, хотя и локально, нашли отражение в исследованиях Л.В. Байбородовой, М.Р. Битяновой, и др. в связи с разработкой вопросов психолого-педагогического сопровождения детей в образовательном процессе. Аспекты этой проблемы достаточно разнообразно представлены – это работа психолого-педагогического консилиума, работа с родителями, разработка образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов, а также методическая деятельность педагогов.

Изучение же взаимодействия педагогов смежных уровней образования в настоящий момент переживает критическую ситуацию, поскольку требует существенного пересмотра.

Классически вертикальная преемственность смежных уровней обеспечивалась в основном методическими средствами через:

- построение учебных планов для обеспечения одинакового объема знаний в соответствующих классах и равных возможностей для продвижения в образовании;
- расположение материала учебного предмета и в выборе методических средств при изучении этого материала с учетом содержания и логики соответствующей науки и закономерностей процесса усвоения;

- построение межпредметных связей, без которых невозможно системное усвоение наук.

В целом, этот путь позволяет решать частные методические вопросы в части выстраивания последовательности изучения дидактических единиц и технологии преподавания (Г.В. Дорофеев, Ш.И. Ганелин, Н.Б. Истомина и Г.В. Воителява, Ю.А. Кустов, М.Н. Лебедева, В.Н. Мадзигон и др.).

Сегодня система образования бурно изменяется и отличается широким многообразием учебных заведений, образовательных программ и технологий обучения, В связи с этим решение локальных методических проблем не позволит продуктивно выстроить взаимодействия педагогов в направлении вертикальной преемственности. Дело в том, что общие проблемные точки сопряжения всех звеньев образовательной системы – это целый ряд несовпадений: в содержательных аспектах, формах и технологиях обучения; которые препятствуют достижению результатов на конкретном уровне образования и плавному переходу обучающихся с одной ступени на другую.

В связи с этим взаимодействие педагогов как условие обеспечения вертикальной преемственности образования должно быть направлено не только на решение методических затруднений, но, главным образом, на решение социально-педагогических и социально-психологических вопросов, что позволит обеспечить непрерывность социализации и развития личности человека на всех возрастных этапах.

Итак, в настоящее время преемственность в образовании выступает в новом качестве: как процесс и условие непрерывного образования личности, обеспечивающие ее становление и развитие, раскрытие потенциала человека во все возрастные периоды. Соответственно и взаимодействие педагогов должно разворачиваться в этом ракурсе.

Значимость взаимодействия педагогов дошкольного и начального образования трудно переоценить хотя бы потому, что и в детском саду и в начальной школе педагоги работают в области Детства. Д.Б. Эльконин прямо указывает, что дошкольный и младший школьный возраст – это периоды одной эпохи Детство и закономерно связаны [4]. Взаимодействие педагогов как условие преемственности в этом отношении должно:

- логично обеспечивать прогрессивное развитие детей на смежных уровнях образования;
- обладать следующими характеристиками: гуманность, полисубъектность, мультидисциплинарность, целенаправленность, ориентация на приоритет интересов ребенка.

Пути взаимодействия педагогов детского сада и школы как условия преемственности могут быть различными. Один из них – *общетеоретическое решение проблемы на основе компонента «готовность к школе»*. Другой – *создание непрерывных комплексных программ дошкольного и начального образования на единой концептуальной и методической основе*. Третий – *создание системы непрерывного психолого-педагогического сопровождения как условия преемственности и непрерывности развития ребенка*.

Обязательным условием достижения преемственности в образовании с введением новых образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования должно быть:

- построение отношений между детским садом и школой на условиях общественного договора;
- адекватно сформированное у педагогов понятие о взаимодействии в социально-психологическом, социально-педагогическом и собственно педагогическом плане;

- внедрение форм сотрудничества педагогов (как непосредственного, так и опосредованного), обеспечивающих сближение смежных уровней в интересах развития детей. Эти положения должны быть учтены при построении преемственности ДОО и школы, однако варианты его реализации могут быть различными:
- от плана совместной деятельности детского сада и начальной школы до масштабных проектов ДОО – школа как образовательный единый комплекс;
- от согласования позиций педагогов в рамках близких дидактических систем в процессе методической работы до внедрения концептуально единой образовательной системы.

Организация преемственности детского сада и начальной школы предполагает построение тесных взаимодействий участников образовательного процесса смежных образовательных уровней. Ценность таких взаимодействий состоит не столько в разнообразии форм совместной работы, сколько в их содержательном наполнении, концентрации вокруг проблем развития и социализации, последовательного и систематического обучения и воспитания детей. Такой подход позволит установить особого рода взаимосвязь между детским садом и начальной школой, между воспитателями и родителями. Отличительной чертой подобного рода взаимосвязи станет стремление педагогов и родителей к созданию в разные возрастные периоды развития ребенка такой образовательной среды, которая бы стимулировала прогрессивный ход его воспитания и обучения без дублирования и пробелов в содержании материала.

При проектировании преемственных связей между детским садом и начальной школой особое внимание следует обратить на организацию

- взаимодействия педагогов детского сада и начальной школы по психолого-педагогическим и методическим вопросам, касающимся подготовки детей к школе, профилактики школьной дезадаптации, развитию и коррекции возрастных психологических новообразований и т. п.;
- работы с родителями детей в период их посещения подготовительной группы и обучения в первом классе, направленной на формирование психолого-педагогической компетенции родителей, их положительного отношения к ребенку и педагогу на разных образовательных ступенях, повышение заинтересованности родителей в создании (выборе) адекватных возможностям ребенка образовательных условий и т. п.;
- работы с детьми старшего дошкольного возраста (будущими первоклассниками) и младшего школьного возраста (только что приступившими к обучению в школе). Задачи работы с детьми широко варьируются в формулировках разных образовательных систем, однако в целом направлены на формирование социальной позиции школьника и развитие предпосылок формирования учебной деятельности.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”»
3. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол. С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989.
4. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Методологические основы социально-педагогического партнерства ДОУ и семьи

З.Л. Венкова,

*аспирантка ПГПУ, доцент кафедры
дошкольного и начального образования*

г. Пермь, КГАОУ ДПО «Коми-Пермский институт
усовершенствования учителей»

В современном контексте развития системы дошкольного образования, в условиях реализации новых нормативно-содержательных подходов перед ДОУ поставлены обновленные целевые ориентиры, предполагающие открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие, как во внутреннем образовательном пространстве, так и во внешнем – социальном. В новом веке, в условиях стандартизации, детский сад постепенно превращается в открытую образовательную систему: с одной стороны, педагогический процесс дошкольного учреждения становится более свободным, гибким, дифференцированным, с другой педагогический коллектив ориентируется на взаимодействие и сотрудничество с родителями и ближайшими социальными институтами.

В исследованиях Т.И. Александровой выделяются внутренние и внешние взаимосвязи учреждения [1]. К связям внутреннего плана относится взаимодействие участников образовательного процесса: воспитанников, родителей и педагогов. К связям внешнего плана – отношения, выстроенные на партнерской основе с государством, школами, культурными центрами, медицинскими учреждениями, спортивными и общественными организациями и т. д., обеспечивающее целостное и гармоничное сопровождение и психолого-педагогическую поддержку развития ребенка-дошкольника.

В основе становления практик социально-педагогического партнерства лежит простая психологическая реалья – ощущение несамодостаточности. В ситуации полной уверенности в своих действиях социального партнерства быть не может. Необходимо признаться себе, что без активной и заинтересованной помощи родителей невозможно достичь таких высоких результатов образования дошкольника, которые заявлены в Федеральных государственных стандартах дошкольного образования. Как, и с другой стороны, невозможно представить развитие и приобщение детей к социокультурным нормам и традициям общества без качественной психолого-педагогической поддержки со стороны педагогического коллектива дошкольного учреждения.

В современных условиях изменения и развития общественных взаимосвязей, стремление к нахождению ценностного единства позиций семьи и образовательных учреждений становится главенствующей базой для постоянно эволюционирующих отношений в условиях совместной деятельности между педагогами, руководством образовательного учреждения и родителями. Вектор социально-педагогических контактов между участниками образовательных отношений, заявленный в федеральных образовательных стандартах провозглашает не только осуществление психолого-педагогической поддержки родителей, но и их активное вовлечение в непосредственную образовательную деятельность ДОУ, что становится возможным только в условиях совместной партнерской деятельности, основные показатели которой определены ведущими методологами дошкольного образования – Арнатовой Е.П., Грибоедовой Т.П. и др.

Основные **показатели** становления и развития отношений сотрудничества и партнерства между дошкольным учреждением и родителями [2, 4, 5]:

- сплоченность – осознание общих ценностных ориентаций, совпадение мнений по самым важным вопросам, готовность к совместным действиям в важных ситуациях развития и воспитания детей;
- ответственность – сознательное, добросовестное отношение к действиям, назначаемым поручениям, понимание и принятие целей и задач, стоящих перед каждым субъектом этих взаимоотношений;
- коллективизм – стремление решать все вопросы, руководствуясь общими интересами: обеспечение условий оптимального, сбалансированного и разнообразного развития детей, активизация родительской позиции соучастия в процессе образования;
- контактность – взаимное расположение, благоприятные личные взаимоотношения между педагогами и родителями, готовность и заинтересованность в общении;
- открытость – позитивное и терпеливое отношение к новым участникам коллектива (детского, родительского, педагогического), готовность к обмену опытом;
- организованность – наличие умений налаживать сотрудничество внутри и за пределами коллектива ДОУ; умений распределять основные и временные обязанности так, чтобы добиться наибольшей эффективности в совместной работе;
- информированность – доступность для всех субъектов информации о состоянии дел коллектива, открытое совместное обсуждение проблемных вопросов, понимание возможности существования различных точек зрения.

В современных условиях необходимо нарабатывать практику использования поддерживающего, иницилирующего и продуктивного взаимодействия с родителями. Именно такие типы взаимодействия помогают решать актуальные проблемы воспитания детей дошкольного возраста при обоюдной готовности воспитывающих взрослых, включают родителей в педагогический процесс как равноправных, равноответственных и взаимодействующих партнеров.

Ребенок – связующее звено в сотрудничестве ДОУ и семьи, главная фигура коллективного педагогического творчества, вокруг которой выстраивается единое образовательное пространство в целом и воспитательно-развивающий процесс в частности. В связи с этим целесообразно ключевыми идеями всех форм и видов взаимодействия обозначить – *установление доверительных отношений* между детьми, родителями и педагогами, *объединение* их в общую команду, *стимулирование* потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

В качестве ключевых целевых ориентиров, установленных в современных законодательных документах, определены следующие задачи инновационного взаимодействия ДОУ и семьи:

- воспитание позитивного отношения и уважения к родительству и детству;
- приобщение родителей к педагогическому процессу;
- повышение родительской компетентности и уровня общей культуры;
- расширение сферы участия родителей в организации жизни образовательного учреждения;
- изучение и диссеминация лучшего опыта семейного воспитания, пропаганда его среди широкого круга родителей;
- становление социально-педагогических традиций в работе ДОУ и семьи.

На основе изучения и анализа работ Петровского В.А., Давыдовой О.И., Арнаутовой Е.А. [2, 5, 8], в условиях организации экспериментальной деятельности, осуществляемой в дошкольных учреждениях Пермского края нами были выделены и разработаны следующие этапы в организации психолого-педагогической поддержки взаимодействия с родителями воспитанников:

1 этап – знакомства и создания родительского коллектива. Основная идея данного этапа – *установление доверительных отношений между родителями и педагогами*. Прежде чем чему-либо учить молодых родителей необходимо адаптировать их к условиям детского сада, сформировать положительное отношение к нему и педагогам, снять коммуникативные барьеры и актуализировать их потребность к взаимодействию в вопросах воспитания их детей. На данном этапе становятся актуальными такие формы взаимодействия: «реклама» достижений ребенка, как результатов совместных действий педагогов и родителей; совместные трудовые акции для детей; психологические тренинги и коммуникативные игры; постоянное пополнение информационной среды по актуальным запросам родителей и др.

2 этап – просветительства. Ключевое назначение данного этапа в *открытии перед родителями неизвестных сторон и знаний о собственном ребенке*. Зачастую чувство удивления и гордости за своего ребенка вызывает в родителе ответную реакцию к более тесному и конструктивному общению. Именно через переосмысление достижений своего ребенка родитель приходит к пониманию значения своего участия в его жизни. На этом этапе целесообразно активизировать проведение совместных с детьми и родителями трудовых и социальных акций, совместных творческих постановок, тематических выставок и детских презентаций для родителей. Идея обозначенных форм – дать родителю возможность увидеть новые, ранее неоткрытые способности детей, показать новый детский опыт, акцентируя внимание на индивидуализации каждого ребенка. Содержание данного этапа представлено в формах: тренинг «Индивидуальные особенности детей», цикл наблюдений «Игры детей», «Как мы общаемся», «Наша физкультура», «Радуга эмоций» и т. д.

3 этап – коммуникации и социализации. Результатом реализации данного этапа – *изменение и сближение детско-родительской дистанции общения*. Необходимо у родителей возбудить искреннее желание принимать активное участие в жизни своего ребенка. Помочь им увидеть позитивные стороны детско-родительских отношений, как в стенах детского сада, так и за его пределами. Содержание данного этапа обеспечивается реализацией традиционных и инновационных форм: детско-родительские тематические встречи; наблюдения за деятельностью детей в рамках «Академии родительских вопросов»; совместные детско-родительские занятия «Парной гимнастикой», встречи в «Творческих гостиных» и на психологических тренингах.

4 этап – индивидуализированного сотрудничества. В рамках данного этапа осуществляется *совместное решение проблем развития и воспитания ребенка в семье и социуме*. На этом этапе необходима ориентированность на коллегиальность в совместной работе, поиск коллективного (при взаимодействии), но наиболее индивидуализированного по отношению к каждому ребенку способа решения возникшей проблемы, установление отношений взаимоуважения, взаимоответственности и взаимопомощи. Для реализации идей данного этапа проводится индивидуальное консультирование и психолого-педагогическое сопровождение семей.

5 этап – образовательного сотрудничества. Назначение этого этапа заключается в *приобщении родителей к образовательной деятельности, вовлечение их непосредственно в образовательную деятельность ДОУ*. Также значимыми на этом этапе становятся диссеминация и пропаганда семейного опыта воспитания и развития дошкольников. На этом этапе сотрудничества востребованы такие формы: «Встреча с интересным человеком», «Гость группы», «Творческие мастерские», «Родительские конференции» и др.

Преимущества новой парадигмы взаимодействия и партнерства педагогов и родителей неоспоримы и многочисленны, поскольку они позволяют:

- стимулировать положительный эмоциональный настрой педагогов и родителей на сотрудничество в вопросах развития и воспитания детей, основанный на принципах взаимоуважения, взаимответственности и взаимодоверия;
- индивидуализировать контакты с семьями, обеспечивая возможность родителям выбирать и формировать то направление в развитии и воспитании ребенка, которое они считают наиболее актуальным на данном этапе;
- укрепить внутрисемейные и межсемейные связи, позволяющие снизить родительскую тревожность и неуверенность в своих воспитательных действиях;
- пересмотреть информационную политику в сторону увеличения доли участия семьи в образовательном процессе и усиления субъективной позиции родителей в управлении этим процессом;
- интенсифицировать и оптимизировать работу с семьей на основе двустороннего воздействия: ДОУ на семью и семьи на ДОУ;
- реализовать единое образовательное пространство для развития, воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста.

Литература

1. *Александрова Т.И.* Взаимодействие ДОУ с другими социальными институтами // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2003. – № 4 – С. 29–32.
2. *Арнаутова Е.П.* Диалогическая позиция педагога в сотрудничестве семьей // Наука о дошкольном детстве традиции и современность. – М., 2000. – С. 76–81.
3. *Вебер М.* Основные социологические понятия // Избранные произведения. – М., 1990. – С. 625–630.
4. *Грибоедова (Симакова) Т.П.* Компоненты и показатели образовательного потенциала семьи // Образование и семья: проблемы индивидуализации: Всероссийская научно-практическая конференция «Образование и семья: проблемы индивидуализации», 20-21 апреля 2006 г. [материалы] / Под общ. ред. И.А. Хоменко. – СПб., 2006. – С. 97–104.
5. *Данилина Т.А.* Взаимодействие дошкольных образовательных учреждений с семьей в микро- и макроструктуре: дис. канд. пед. наук : 13.00.01. – М.: ПроСофт-М, 2003. – 212 с.
6. *Петровский А.В.* Развитие личности и проблема ведущей деятельности // *Вопросы психологии.* – 1987. – № 1. – С. 15–26.
7. *Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Верясова Е.С.* Социология дошкольного детства: Труды по социологии образования. Т. XVII. – М.: Институт социологии образования РАО, 2013. – С. 24–38.

Некоторые подходы к модернизации процесса повышения квалификации руководителей и педагогов ДОУ

Л.А. Гриднева,

кандидат педагогических наук,

г. Петропавловск-Камчатский, Центр ПК КГАОУ ДОВ,
«Камчатский институт ПК педагогических кадров»,
отделение дошкольного и начального образования

Теоретическое обоснование процесса модернизации системы повышения квалификации, её перехода на гуманистические основания было заложено в работах К.М. Ушакова, И.Д. Чечель, Т.И. Шамовой и др., исследования которых раскрывают цели, задачи, содержание и формы повышения квалификации педагогов и руководителей ДОУ и иных общеобразовательных учреждений, говорят о необходимости изменений в подго-

товке и повышении квалификации работников образования. При этом авторы рассматривали варианты модернизации системы повышения квалификации, их модели в контексте теорий непрерывного образования, основанных на деятельностном, личностно-ориентированном, социокультурном и системно-гуманитарном подходах [4].

Очевидно, что традиционные формы обучения педагогов, использовавшиеся в системе повышения квалификации (лекции, практические занятия, семинары), носили чаще всего репродуктивный характер, и оказывали воздействие исключительно на когнитивные структуры личности педагога. Между тем ценности и жизненные смыслы не могут передаваться тем же путём, что знания, умения и навыки [5]. Освоить их можно, прежде всего через переживания. Это положение послужило исходной предпосылкой в поисках наиболее эффективных способов переориентации личности педагога на раскрытие его творческой индивидуальности в процессе повышения квалификации.

Некоторые проблемы-противоречия, влияющие на качество повышения квалификации руководителей и педагогов ДООУ, были выделены А.Г. Бермусом [1].

Во-первых, существует противоречие *между динамичными изменениями теории и методологии непрерывного образования и относительной неизменностью традиционных подходов к ПК.*

Во-вторых, назрела необходимость создания *системы организационно-методического обеспечения* процесса повышения квалификации. На практике наблюдается отрывочность знаний при решении типичных образовательных и управленческих ситуаций, различный уровень методологической и диагностической рефлексии педагогов и руководителей ДООУ в выявлении перспектив ближайшего развития ДООУ и проч.

В-третьих, по-прежнему существует потребность *в систематичной, достоверной, надёжной и оперативной информации* по многим типичным педагогическим проблемам и *надёжный инструментарий для её сбора и обработки.*

Каким же образом можно решить эти и другие проблемы, существующие в системе дополнительного профессионального образования?

Так, Л.М. Митина предлагает выстаивать повышение квалификации педагогов и руководителей на основе модели профессионального развития педагога. Данная модель основана на непрерывном процессе профессионального самопроектирования личности педагога, где и обретение смысла жизни, и творчество обусловлены способностью педагога «выходить за пределы» ситуации, деятельности, самого себя. [3] При этом основным условием такого «выхода» является уровень профессионального самосознания педагога. Исследователь особенно выделяет принцип саморазвития, основанный на способности личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

Отметим, что о профессиональном развитии можно говорить лишь в тех случаях, когда педагог осознаёт своё участие и ответственность за все, что происходит с ним, его воспитанниками (и ДООУ в целом), и пытается активно способствовать или противодействовать внешним обстоятельствам, планировать и ставить цели профессиональной деятельности, изменять самого себя ради их достижения.

При проектировании своего поведения в образовательном процессе педагогам необходимо ориентироваться не только на особенности детей, но и оценивать своё поведение с точки зрения детей [2].

Таким образом, модернизация системы ПК, влекущая за собой её радикальные изменения, возможна лишь на основе *личностно-развивающей стратегии*, предполагающей не только обучение педагогов новым способам деятельности, но и преобразование его мотивационной, интеллектуальной, аффективной и поведенческой структур.

Модель профессионального развития призвана стимулировать педагога к появлению творческой активности, в которой осознанное стремление к самоизменению (самоисправлению) становится одним из важнейших элементов его саморазвития. Педагог постепенно приобретает способность выйти за пределы повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом, что даёт ему возможность стать автором, конструирующим своё настоящее и будущее, внутренне принимать осознать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии с собственными ценностными ориентациями.

Литература

1. Бермус А.Г. Управление качеством профессионально- педагогического образования. – Автореф. дис. ... док. пед. наук – Ростов н/Д., 2003. – С. 44.
2. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 305 с.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 209 с.
4. Проект «Меморандума непрерывного образования». 2000. Сайт Европейской ассоциации образования взрослых. URL: www.eaea.org.ru.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 143 с.

Реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования

Л.М.Зайцева,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики психолого-педагогического факультета*

г. Смоленск, Смоленского государственного университета

Общеввропейская и мировая тенденция интеграции и глобализации мировой экономики, необходимость гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования», происходящая в последнее десятилетие смена образовательной парадигмы обусловили необходимость осуществления компетентностного подхода в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования.

Компетентностный подход в профессиональном образовании предполагает реализацию системы подготовки, ориентированной на освоение компетенций, овладение которыми требует то или иное направление деятельности.

Понятие «компетенция» получило известность потому, что по своей сути оно относится к показателю труда и напрямую связано с теми факторами, которые влияют на уровень индивидуальных результатов работы и, следовательно, эффективности организации.

В литературе встречаются различные подходы к определению самого понятия «компетенция». В рамках личностного подхода акцентируется внимание на личностных чертах, которые определяют успешность действий; компетенция определяется как основополагающий поведенческий аспект или характеристика, которая может проявляться в эффективном и/или успешном действии, и зависит от контекста действия, организационных факторов и факторов среды, а также характеристик профессиональной деятельности (Ричард Уильямс).

Деятельностный подход направлен на выявление главных элементов деятельности, которые должны быть выполнены, чтобы считать результат достигнутым, удо-

влетворяющим заданным требованиям. Сторонником данного подхода является Скотт Пери, считающий, что компетенция – это набор взаимосвязанных знаний, умений и способностей, необходимых для выполнения основной части работы и которые: могут быть оценены с точки зрения эффективности; могут сравниваться с предварительно разработанными стандартами; могут совершенствоваться путем обучения.

Э.Ф. Зеер определяет компетенции как знания в действии, интегративные деятельностные конструкторы, включенные в реальную ситуацию.

Основу когнитивного подхода составляет положение о том, что структура профессиональной компетентности состоит из комплекса знаний, основанных на них умений и навыков, а также профессионального опыта. Данный подход разработан в трудах Н.В. Кузьминой, О.В. Соколовой, М.А. Холодной и др. Так, Н.В. Кузьмина отмечает, что компетентность – это свойство личности, представляющее собой совокупность умений педагога как субъекта педагогического воздействия особым образом структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения педагогических задач.

Компетентность определяется как сочетание следующих ее составляющих:

- концептуальной – понимание теоретических основ профессиональной деятельности;
- инструментальной – владение базовыми профессиональными умениями;
- интегративной – способность сочетать теорию и практику при решении профессиональных проблем;
- контекстуальной – понимание социальной и культурной среды, в которой осуществляется профессиональная деятельность;
- адаптивной – умение предвидеть изменения и заранее быть к ним готовым;
- коммуникативной – умение эффективно использовать письменные и устные средства в межличностной коммуникации.

Аналитическое рассмотрение данных подходов дает возможность считать, что компетенция имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях; проявляется в умении осуществлять выбор исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации; реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее.

Исходя из этого в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования:

1. Цель задается как ожидаемый результат – становление профессиональной компетентности воспитателя.
2. Ведущими принципами отбора содержания профессиональной подготовки становятся принципы культуросообразности и практикоориентированности.
3. Меняются образовательные стратегии профессиональной подготовки (проектное обучение, обучение методом кейсов, социального взаимодействия в обучении и др.).
4. Обновляется система оценки результатов.
5. Меняется структура содержания профессионального образования. Осуществляется ориентация процесса профессиональной подготовки на получение конкретных (овеществленных и субъективных) результатов решения профессиональных задач. Совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки.

Профессиональные задачи в свою очередь определяются необходимостью решения стратегических задач дошкольного образования: построения развивающего образования путем организации освоения дошкольниками способов деятельности, освоения новых видов деятельности; поддержки саморазвития личности, которая базируется на осознании самоценности каждой личности, ее уникальности.

Атмосфера принятия и эмоциональной теплоты образовательного пространства как условие позитивной социализации детей с ОВЗ

*А.Ю. Зырянова,
учитель-логопед*

*Н.А. Мозучева,
педагог-психолог, 1 кв. кат*

г.Екатеринбург, МБДОУ №28 «Теремок»

Люди с функциональными нарушениями имеют право не только на хорошую жизнь, но и – как все другие, – на самую лучшую жизнь, которой они были бы в состоянии жить.

К. Грюневальд

Попытка воплощения идеала ценности человеческой личности, определяющая деятельность великого гуманиста Карла Грюневальда, перевернувшего сознание большинства человечества относительно «жизни людей с функциональными нарушениями» [1], или, как принято на сегодняшний день в рамках этических норм использовать термин «люди с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ)», – это доказательство достижения обществом рубежа своего совершеннолетия на пути бесконечно долгого самосовершенствования с позиции отношения к людям с альтернативными вариантами развития.

Уважение к жизни шло рука об руку вместе с развитием человеческой цивилизации. Исследования в рамках психистории позволяют отследить, относящуюся к эпохе гуманизма, эволюционную смену отношения государства к детям-инвалидам. На протяжении становления общественной сознательности, укрепляющейся с каждой исторической эпохой в гуманистической ее детерминации, мы являемся свидетелями событий, описанных в документальных источниках, являющими собой пример далеких от гуманизма актов проявления жестокого «нормоцентризма» по отношению к людям, хоть чем-то отличающимся от большинства [2]. В истории христианской культуры и европейской цивилизации завершающим этапом эволюции отношения государства и общества к детям с ОВЗ является обретение ими гарантированного государством права не только на специальное, но и на интегрированное обучение [3, С. 9; 4].

К героям нашего времени, можно с уверенностью отнести тех педагогов системы образования, которые, несмотря на современные социокультурные и экономические условия, не изменили выбранного профессионального вектора, а напротив упрочили свои позиции в сфере реабилитационной помощи детям с ОВЗ, сочетая ее с требованиями к организации образовательного пространства.

Трудность введения инклюзивной практики на сегодняшний день обусловлена, главным образом, усложнением дизонтогенетических проявлений, нашедших отражение в виде дополнений и уточнений нозологических форм Международной классификации болезней (МКБ-10), что требует постоянного пополнения теоретического багажа специальной подготовки педагога по вопросам психофизиологических особенностей детей с альтернативным развитием, и, следовательно, эффективных при работе с ними коррекционно-развивающих технологий.

Эффективность данной практики зависит не только от физической и психологической выносливости самого педагога, но также его характерологических особенностей, его психологической готовности внедрять новые технологии в уже достаточно привычный для него стереотип профессиональной деятельности.

Можно выделить следующие условия необходимые для успешного осуществления инклюзии:

- обеспечение детям с ОВЗ согласованной помощи всех специалистов, вне зависимости от организационной принадлежности, участвующих в коррекционных мерах по реабилитации жизнедеятельности ребенка и его ближайшего окружения;
- наличие возможности подобрать ребенку эффективный вариант интегрированного обучения в условиях квалифицированной специальной педагогической помощи; разработка адаптированных образовательных программ, соответствующих индивидуальным особенностям развития детей;
- готовность образовательного учреждения принять детей с ограниченными возможностями здоровья по техническим условиям их сопровождения; создание материально-технической базы, соответствующей индивидуальным потребностям детей с ОВЗ;
- психологическая среда, т.е. атмосфера принятия детей с ОВЗ со стороны всех без исключения субъектов образовательного и терапевтического пространства (если речь идет о медицинском стационаре) [5].

К. Беръесон в своем последнем труде рассматривает систему помощи в трех теоретических направлениях, являющих базу современных концепций реабилитационной помощи: медико-биологическом, психологическом, социологическом. И уделяет внимание последнему направлению, приводя весомые аргументы в пользу последнего, как вносимого больший удельный вес в систему реабилитации лиц с ОВЗ.

«При планировании социальной работы по реабилитации всегда предполагается, что медицинские аспекты занимают важное место в реабилитации индивида. Считается, что окончательную ответственность за успех реабилитации несет врач.» По мнению автора, – «в практической работе по реабилитации уже не существует прежней безграничной веры в медико-биологические аспекты», и наиболее значительное развитие данной темы находит все большее отражений в психологической и социальных сферах [6, С. 86].

Изучая опыт отечественных реабилитационных центров, главным образом обращаем внимание на атмосферу теплой эмоциональной поддержки, являющейся основой всей реабилитационной помощи лицам с ОВЗ. Примером для нас служат педагоги этих центров – смелые люди, решившиеся принять на себя груз огромной ответственности перед ребенком с ОВЗ и его родителями, и прежде всего перед самими собой, своей совестью, обществом. Такие люди заслуживают поистине глубокого признания, что выражается в готовности молодых специалистов следовать за своими учителями и перенимать их бесценный опыт, продолжая традиции великих педагогов коррекционной системы образования Российской Федерации.

Анализ публикаций и материалов электронных образовательных порталов, освещающих тему условий эффективной интеграции, привел к пониманию актуального состояния процесса внедрения инклюзивных практик в системе образования, как нуждающегося в существенной доработке, методической поддержке и гармонизации интересов всех субъектов процесса, включая лиц с ОВЗ, типично развивающихся детей и педагогов, осуществляющих инклюзию.

Об этом же свидетельствуют результаты недавно проходившей со 2-го по 4-е июня 2014 года в Москве международной научно-практической конференции «Аутизм. Выбор маршрута», зафиксированные в проекте резолюции. Несмотря на то, что главным вектором обсуждений была тема, касающаяся вопросов сопровождения детей и взрослых людей с РАС, большинство докладов освещало проблемы, касающиеся со-

провожения лиц с ОВЗ в целом. Участники конференции наиболее полным образом осветили главные научно-практические подходы и результаты современного опыта освоения инклюзивной практики, как российскими специалистами, так и зарубежными их коллегами. Согласованная ими позиция относительно необходимости безотлагательного реформирования работы всех медико-социальных служб, а также служб и ведомств, управляющих вопросами по научно-методическому обеспечению учебно-воспитательного процесса для детей с ОВЗ, подтверждалась рядом фактов несогласованного и некомпетентного функционирования специалистов разных профилей по сопровождению детей данной категории.

Необходима существенная перестройка системы помощи лицам с особыми образовательными потребностями; консолидация всех правительственных структур, профессиональных и родительских сообществ, а также субъектов образования, с целью выработки единой концептуальной базы системы помощи лицам с ОВЗ. А именно – доработка нормативно-правового и содержательного компонента системы реабилитации, внедрение эффективных коррекционных технологий в обучении и сопровождении лиц с ОВЗ [7].

Атмосфера теплой эмоциональной поддержки, пропитанная общечеловеческими ценностями, разделяемыми всеми педагогами в нашем детском саду № 28 «Теремок», подкреплена высоким уровнем психологической готовности всех специалистов к осуществлению психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Такая психологическая готовность педагогов обусловлена не столько современными требованиями модернизации системы образования в РФ в целом, сколько желанием педагогического окружения наших воспитанников, а также их родителей, создать максимально теплую и радостную атмосферу принятия и заботы, с целью реализации самого главного права в жизни каждого человека – права на счастливую жизнь.

Создание среды непрерывной поддержки в трудной жизненной ситуации, в которой оказались родители и семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, является главной целью разработки и апробации проекта психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и их родителей «Без меня мир не полон». Не только педагогами ГКП «Особый ребенок», но и детьми и родительской общественностью групп общей направленности создаются условия для инклюзивного включения деток с особенностями развития, для возможности посильной совместной деятельности, для формирования чувства принадлежности обществу, а также укрепление веры родителей, что дети с ОВЗ – полноценные члены нашего укрепляющегося в гуманности общества.

Под термином «сопровождение» понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

Такие проблемы могут иметь врожденную предопределенность, носить социальный характер или быть порождены непосредственно самим образовательным процессом, при неправильной его организации. Наличие деструктивных проблем не только мешает гармоничному развитию ребенка, но и часто ограничивает его образовательные возможности [8].

Таким образом, в условиях модернизации системы образования обеспечение атмосферы принятия и эмоциональной теплоты образовательного и терапевтического пространства является основой успешной реабилитационной помощи ребенку со

специальными образовательными потребностями. Особо важно также оказание психологической помощи родителям и лицам, воспитывающим детей с ОВЗ. Организация психолого-педагогического сопровождения и поддержки всех участников образовательного и реабилитационного процесса, является необходимым и главным условием реализации права на качественное образование каждому ребенку, с учетом его индивидуальных образовательных запросов и потенциала развития.

Литература

1. Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями: Теоретические основы и практический опыт / Перевод со шведского А. Львовского / Сост., ред. и автор предисл. К. Грюневальд. – СПб.: Санкт-Петербургский Институт Раннего вмешательства, 2003. – 144 с.
2. *Ллойд Демоз*. Психоистория. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. – 512 с.
3. *Малофеев Н.Н.* Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра. (Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке). Учебное пособие для системы повышения квалификации специалистов системы специального образования и органов управления образованием. – М., 2007.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ 'Об образовании в Российской Федерации
5. Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы. Электронный портал «Консультант Плюс» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_138297/?frame=1
6. *Беръесон Б.* Диалог с К. Книга об идентичности. – СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 2002. – 192 с.
7. Проект резолюции международной научно-практической конференции «Аутизм. Выбор маршрута: Диагностика. Ранняя помощь. Образование. Жизнь в обществе» 2–4 июня 2014 года, г. Москва (Россия).
8. *Артемова И.В.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. ГОУ Республики Марий Эл «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции, подготовки семей для принятия детей и их профессионального сопровождения «Детство», г. Йошкар-Ола Образовательный портал Республики Марий Эл <http://edu.mari.ru/>

Возможности изотерапии в решении задач инклюзии в дошкольном образовании

А.Н. Кулешова,

Воспитатель I категории

г. Арзамас, МБДОУ № 39

Совершенствование образовательной системы – ФГОС, требует внедрение в практику работы педагога, в условиях инклюзивного образования, современных инновационных технологий, направленных на своевременное обеспечение каждому ребенку в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями комплекса мер для всестороннего развития, формирования полноценной личности. Изотерапия, или терапия посредством изобразительного творчества является универсальной технологией, которую можно использовать как для отдельной коррекционной работы с детьми ОНР, так и для детского творчества в целом.

Вот уже на протяжении третьего года совместно с НГУ им. Лобачевского на базе нашей группы развернута работа экспериментальной площадке: «Создание активной практико-ориентированной системы нетрадиционных здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании»

Идея ее создания возникло из того, что у некоторых воспитанников нашей группы, помимо задержки речевого развития, наблюдается повышенное беспокойство, неуверенность, эмоциональная неустойчивость. Для того, что бы помочь детям справиться с проблемами нарушения эмоциональной сферы, мы решили воспользоваться в своей работе элементами здоровье-сберегающей технологии – изотерапии. Ведь, как известно, изобразительная деятельность находится в тесном взаимодействии с общим развитием ребенка, поскольку в процессе изображения участвует не какая-нибудь отдельная функция, а личность в целом.

В основе изотворчества лежит особая «сигнальная цветовая система», когда с помощью цвета ребенок сигнализирует о своем эмоциональном состоянии. Изотерапия, с одной стороны, метод художественной рефлексии, с другой стороны, технология, позволяющая раскрыть художественные способности ребенка, с третьей стороны – это метод психокоррекции, корригирующий эмоциональное состояние ребёнка и помогающий решать его внутренние психические проблемы.

По результатам наблюдения во время игр детей, НОД и беседе с родителями, было выявлено, что у большинства воспитанников в начале эксперимента было рассеянное внимание, страхи разного характера (боязнь темноты, неуверенность в себе и т. д.). Дети стеснялись отвечать на вопросы, затруднялись объяснить причину возникновения своих страхов, в рисунках присутствовали черные, коричневые и темно-синие цвета.

Мы постарались создать воспитанникам нашей группы необходимые условия:

- комфортность: создание атмосферы доброжелательности, вера в силы ребёнка, создание для каждого ситуации успеха и эмоциональной вовлечённости в процессе занятий;
- личностно ориентированное взаимодействие: создание условий для раскрепощения и раскрытия, стимулирующих творческую активность ребёнка;
- вариативность: создание условий для самостоятельного выбора ребёнком материалов, способов работы, и степени активности.

Использование различных техник изотерапии на занятии и в свободное время дает положительный эффект. В течение учебного года дети учились выражать свои чувства на бумаге. Мы опирались на определенные правила.

1) Техники и приемы подбирали по принципу простоты и эффектности. Мы старались построить свою работу так, чтобы усилия в ходе работы были интересны, оригинальны, приятны ребенку.

Сталкиваясь с трудностями, пусть даже мнимыми, дети с ОНР реагируют привычным для них образом. Наличие трудностей любого плана – учебных, коммуникативных, эмоциональных, семейных, перед которыми ребенок чувствует себя слабым и незащищенным, когда-то спровоцировало появление проблем. Изотерапия предполагает создание безопасных условий, способствующих самовыражению и спонтанной активности, формирует навыки связной речи.

2) Мы решили, что интересными и привлекательными должны быть и процесс создания изображения, и результат. Обе составляющие в равной мере ценны для ребенка, и это отвечает природе детского рисования, является его особенностью. Изобразительная техника не противоречит потребностям и возможностям детского возраста, если обладает указанной чертой. Создавать изображения в нетрадиционной технике воспитанникам было также естественно, как рисовать.

3) Изобразительная деятельность с детьми дошкольного возраста должна осуществляться, на наш взгляд, как с помощью традиционных, так и нетрадиционных техник рисования.

Во-первых, новые изобразительные способы мотивируют деятельность, направляют и удерживают внимание. Во-вторых, имеет значение получение ребенком необычного опыта. Раз опыт необычен, то при его приобретении снижается контроль сознания, ослабевают механизмы защиты. В таком изображении присутствует больше свободы самовыражения, а значит, неосознанной положительной информации. Дети с удовольствием включались в создание изображений необычным способом, например, с помощью листьев, ниток, конфетти, цветного песка, перышек, мыльных пузырей и т. д.

В начале деятельности с детьми в индивидуальном порядке мы предлагали изобразить символически свое состояние (радость, грусть, страх). Место рисования, материал дети выбирали сами, потом воспитанникам предлагалось нарисовать рисунок вдвоем посредством фигур, линий, цветов. Окончив рисование, партнеры обсуждали свое впечатление; затем предложили групповые рисования, это позволило каждому воспитаннику группы внести свой вклад в создание рисунка, что помогло выявить ролевые взаимоотношения и влияния одних детей на других. (Дети усаживаются в круг, каждый начинает рисовать то, что хочет, по сигналу все передают свои начатые рисунки по кругу соседям, которые продолжают рисунок, на завершающем этапе работы дети обсуждают свои впечатления, задумки).

Мы познакомили детей с техникой «овощные печатки». Особенно детям понравилось изображать техникой «Монотопия» (на лист ставили несколько больших капель краски, сгибали листок пополам и плотно сжимали, развернув, видели необычные причудливые изображения, по которым придумывали рассказ), «кляксография с трубочкой», «Монотипия предметная, пейзажная» и т. д.

Включая в свою работу элементы изотерапии, мы отметили, что у воспитанников развиваться не только техника рисования, двигательно-моторная сфера, творческие способности, умение чувствовать и понимать прекрасное, но и совершенствуется познавательная деятельность, активность, умение мыслить смело и свободно, получать радость от общения с товарищами, тем самым улучшится эмоциональное состояние ребенка, что положительно повлияло на психическое здоровье воспитанников, следовательно, улучшились речевые функции детей, ведь ребята с удовольствием рассказывали о том, что они изображали в своих рисунках.

«Штриховки и каракули» помогают расшевелить ребенка, дают почувствовать нажим карандаша или мелка, снимают напряжение перед рисованием. Штриховки просты в исполнении, занимают непродолжительное время, потому уместны в качестве зачина изотерапевтического занятия.

У каждого ребенка свой индивидуальный жизненный ритм, диктуемый психофизиологическими ритмами организма, присутствующий во всех жизненных циклах, в том числе в режиме дня, чередовании напряжения и расслабления, труда и отдыха и т.д. Ритм создает настрой на активность, тонизирует ребенка. Дети с удовольствием включались в создание изображений необычным способом.

Мы обратили внимание на то, что некоторым воспитанникам сложно приступить к рисованию пальцами. Как правило, это дети с жесткими социальными установками поведения, ориентированные на раннее когнитивное развитие, а также те, в которых родители видят «маленьких взрослых», от которых ждут зрелого поведения, сдержанности, разумности мнений. Именно для этих ребят «игры с грязью» служат профилактикой и коррекцией тревожности, социальных страхов, подавленности.

В индивидуальном, парном и групповом рисовании детям предлагалось самим выбирать материал (акриловые, пальчиковые, темперные и другие краски, гуашь, мелки, губки, карандаши, щетки, печатки, цветной песок, и т. д.). Время рисования сопровождалось музыкой.

В результате у детей с ОНР снизилось проявление негативных эмоций, повысилась самооценка, общительность и оптимизм, снизилась тревожность. Хочется отметить наиболее интересные формы работы с детьми: интегративное занятие «Осеннее настроение»; занятия по изотерапии «Красота красок», «Фантастические образы» и др. Участие в проекте со студентами НГУ им. Лобачевского «Изотерапия, как средство развития творческих способностей детей дошкольного возраста с ОНР». Комплексное занятие с ИКТ «Зимние олимпийские виды спорта», «В гости к бабушке Арине», «Новогоднее приключение», «Осенние причуды», «Весна – красна» и др.

Результаты проводимой нами работы позволяют отметить, что, выражая себя через рисунок, ребенок дает выход своим чувствам, желаниям, мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами. Таким образом, рисование выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, как способ моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных.

Изотерапия дает положительные результаты в работе с детьми с различными проблемами – задержкой психического развития, речевыми трудностями.

Сотрудничество педагогов и родителей в этом направлении, их сознательная деятельность к преобразованию здоровьесозидающего пространства и использованию здоровьесозидающих практик, позволяют ребенку укрепить свои внутренние позиции, эмоционально раскрепощает его. С родителями проводилось: Анкетирование «Что вы знаете о изотерапии?», «Мастер класс», «Нетрадиционные технологии рисования».

Так же проводились консультации: «Что такое изотерапия?», «Чем полезны занятия творчества?», «Все, что я воображая, на листе изображаю». Совместные выставки работ (родители + дети) «Мы рисуем настроение», «Осень», «Весна – красна» и др. Устные журналы «Изотерапия» и индивидуальные беседы.

Многие родители участвовали в конкурсах внутри детского сада и занимали призовые места в частности в конкурсе снеговиков, помогали в оформлении группы к конкурсу «Лучшее новогоднее оформление группы»; выставки и конкурсы: «Умелые мамыны ручки», «Поделки из овощей». Сотворчества родителей и детей по лексическим темам.

Занятия по изотерапии помогают ребенку с ОНР ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развить чувство сопереживания, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды. Детский рисунок в первую очередь рассматривается как проекция личности ребенка, как символическое выражение его отношения к миру. В нем отражаются не только уровень развития графических навыков и овладение техникой рисования, но и характеристики интеллектуального развития, особенности личности и характера, а также особенности межличностных отношений, например в семье.

Рисование представляет естественную возможность для развития воображения, гибкости и пластичности мышления, зрительно-моторной координации. Его достоинство заключается в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций.

Литература

1. *Киселева М.В.* Арт-терапия в работе с детьми. – СПб.: Речь, 2008.
2. *Кулик И., Сергиенко Н.Н.* Школа здорового человека. Программа для ДОУ. –М.: Издательство: Сфера, 2010.
3. *Овчар О.Н., Колягина В.Г.* Формируем личность и речь дошкольников средствами арттерапии. – Иркутск: Издательство Гном, 2005.

4. *Потанова Е.И.* Изобразительная деятельность и художественное творчество с использованием современных материалов в ДОУ. – СПб.: Издательство: детство-пресс, 2012.
5. *Разноцветное детство: игротерапия, сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия /* Под ред. Е.В. Свистунова. – М.: Издательство Форум, 2012.
6. <http://depositfiles.com/files/ulpud7shi>

Дополнительное образование как фактор развития одаренных детей

*Г.В. Латкова,
педагог-психолог,*

*О.А. Родина,
старший воспитатель,*

г. Кольчугино, Владимирская область,
МБДОУ «Центр развития ребенка – детский
сад № 12 «Родничок»

1. Актуальность и перспективность опыта работы

Основной целью воспитания в условиях введения ФГОС ДО является формирование социально успешной личности при условии сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста. Обязательным условием при этом является гуманистическое взаимодействие участников воспитательно-образовательного процесса, стимулирующего проявление творческого и интеллектуального потенциала детей дошкольного возраста. Опыт педагогов МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 12 «Родничок» г. Кольчугино направлен на реализацию социального заказа общества посредством кружковой деятельности и психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в течение дошкольного детства.

Современный этап общественного развития охарактеризован гигантским ускорением темпов научно-технического прогресса, тотальной информацией на базе развития средств массовых коммуникаций, ростом общественного благосостояния, позволяющим придать рыночной экономике выраженную социальную направленность. Существенно изменились и те требования, которые предъявляются к работнику и гражданину в современном обществе. Все большей мере востребованным оказывается человек активный, творческий, способный легко ориентироваться и принимать ответственные решения в быстро меняющихся, допускающих поливариантное развитие обстоятельствах.

Более того, что создание условий для максимально полной творческой самореализации каждого индивида – это не акт социальной благотворительности, а залог дальнейшего поступательного развития общества.

В этой связи на первый план выходит проблема выявления, поддержки и развития творчески одаренных детей и молодежи как интеллектуального и духовного потенциала социально-экономического прогресса.

Таким образом, быть может впервые в истории интересы индивидуального и общественного развития начинают объективно совпадать и могут быть оформлены в виде социального заказа, адресованного системе образования. Задача педагогов и всех служб, обеспечивающих функционирование системы образования, состоит в том, чтобы правильно понять этот заказ и принять его к исполнению. В этом смысле разрабатываемая педагогической наукой концепция личностно-ориентированного образования представляется своевременной и адекватной реакцией на запросы общества.

Согласно Федеральной рабочей концепции, создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных социальных задач современного общества. Наличие социального заказа предполагает актуальность выявлению, поддержке и сопровождению одаренности детей.

2. Ведущая педагогическая идея

Проблема одаренности всегда связана с неординарностью и естественным нарушением принятых «усредненных норм», что порождает, с одной стороны, условия дискомфорта для личности с неадекватным к принятой норме поведением, с другой, рождает особую атмосферу социального отчуждения такой личности, вследствие чего ее развитие может быть задержано или загублено. Именно поэтому необходимо специализированное психологическое сопровождение и педагогическое воздействие, способные разрешать нестандартные противоречия и создавать атмосферу патронирования развития одаренной личности.

Одаренность – это системное, развивающееся в течении жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких /необычных, незаурядных / результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями / или имеет внутренние предпосылки для таких достижений/ в том или ином виде деятельности.

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности /природных задатков/ и социальной среды.

Полное раскрытие способностей и таланта одаренного ребенка – задача, важная не только для него самого, его родителей и близких, но и для общества в целом, поскольку именно талантливые дети обеспечивают потенциал страны, ее успешное экономическое и социальное развитие.

3. Психологическое сопровождение интеллектуально одаренных детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ

В современных условиях организационно-управленческая деятельность ДОУ, работа педагогических коллективов дошкольных учреждений направляется на поиск путей творческого преобразования воспитательно-образовательного процесса. Главной задачей государственной политики Российской Федерации в условиях модернизации системы образования является обеспечение современного качества образования, в том числе и дошкольного. Современная концепция Федеральных государственных образовательных стандартов ориентирована на учет интересов и потребностей ребенка, его семьи, общества и государства. Основной целью воспитания в условиях введения ФГОС ДО является формирование социально успешной личности при условии сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста. Обязательным условием при этом является гуманистическое взаимодействие участников воспитательно-образовательного процесса, стимулирующего проявление творческого потенциала детей дошкольного возраста.

Вопрос о психологической поддержке интеллектуально одаренных детей привел к организации кружка «Умники и умницы» для детей 5–7 лет.

Задачи деятельности:

- выявить интеллектуально одаренных детей;

- способствовать гармоничному эмоциональному и коммуникативному развитию детей;
- помогать профессиональному и личностному совершенствованию педагогов, работающих с одаренными детьми;
- осуществлять психологическое просвещение родителей на тему одаренности.

Термином «интеллектуально развитые дети» обычно обозначается особая группа детей, опережающих сверстников в развитии. При диагностики одаренности мы исходим из представления большинства исследователей (Дж. Рензулли) о том, что ребенок продемонстрировавший высокий уровень способностей хотя бы по одному из следующих параметров – интеллект, познавательная мотивация и креативность – заслуживает того, чтобы его квалифицировали как одаренного. На этом этапе совместно с воспитателями средних групп оцениваем уровень усвоения детьми программы. По результатам педагогических наблюдений и диагностики формируется группа детей, которые освоили программу на высоком уровне, хорошо выполняли задания, показывали оригинальность и разнообразие продуктов деятельности, а также обладали такими характеристиками, как сообразительность, инициативность, любознательность, широта кругозора (признаки одаренности).

По результатам диагностик, а также путем наблюдений за детьми, анкетированием взрослых – педагогов и родителей были выявлены дети с повышенными интеллектуальными и творческими способностями и определен портрет одаренного ребенка.

Одаренный ребенок обладает одним или несколькими качествами:

- обладает хорошей памятью, особенно долговременной;
- владеет хорошим словарным запасом;
- может сосредоточиться на долгое время;
- легко усваивает информацию;
- очень наблюдателен и любознателен;
- устойчиво проявляет интерес к широкому кругу вопросов;
- рано проявляет способность сопереживать другим;
- любит книги;
- проявляет большую энергичность;
- часто стремится в своих делах достичь совершенства;
- предпочитает играть с детьми более старшего возраста;
- настойчив;
- обладает развитым чувством юмора;
- использует привычные предметы нетрадиционным способом;
- проявляет задатки лидера и владеет социальными навыками.

Независимо от того, одарен ли ребенок во многих областях или только в одной, наша задача заключается в том, чтобы заметить этот природный дар и помочь ему развиться.

Развивающий характер обучения основан на деятельностном подходе поисково-познавательной деятельности. Интересный для детей материал усваивается легко и надолго. У детей появляется потребность в получении и поиске знаний в ходе решения различных проблемных ситуаций.

В ходе реализации данного проекта было выявлено, что все это способствует не только развитию ребенка, но и воспитанию навыков общения, повышения самооценки, формирование социально-успешной личности, что соответствует принципам реализации Федеральных государственных стандартов, отвечает современным запросам родителей.

Литература

1. *Зак А.З.* Развитие интеллектуальных способностей у детей 6-7 лет. – М.: Новая школа, 1996. – 407 с.
2. *Дьяченко О.М., Булычева А.И.* Рекомендации по выявлению умственно одаренных детей дошкольного возраста. – М.: Изд-во МОиПК, 1999. – 102 с.
3. *Яковлева Н.* Психологическая помощь дошкольнику. М.: ТЦ Сфера, 2002. – 112 с.

Развитие профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций в системе непрерывного профессионального образования

О.В. Малахова,

кандидат педагогических наук, доцент

г. Мурманск, ГАУДПО МО «Институт развития образования»

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – Стандарт) отражает согласованные социально-культурные, общественно-государственные ожидания относительно уровня дошкольного образования. По словам А.Г. Асмолова, «Стандарт – конвенциональная норма, норма согласия общества, родителей и даже ключевых субъектов этого процесса – детей дошкольного возраста. Согласие детей – это их интерес, их мотив, их желание входить в те формы жизни, которые им предлагают взрослые».

В структуре Стандарта раздел «Требования к условиям реализации образовательной программы дошкольного образования» определён как главный. Стандарт дошкольного образования – стандарт условий, что является инновационным в развитии дошкольного образования на современном этапе. Кадровое обеспечение имеет первостепенное значение для реализации ФГОС дошкольного образования. Важно не просто акцентировать внимание на профессионализме педагога, а создать условия его непрерывного профессионального развития.

Непрерывное образование – процесс роста образовательного потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов в соответствии с потребностями личности и общества. Концепция непрерывного образования признаёт обучение необходимой деятельностью человека во все периоды его жизни.

Ряд федеральных документов подтверждает значимость развития кадрового потенциала системы образования. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утверждённой Правительством РФ, определены актуальные задачи конкурсного выявления и поддержки лидеров, реализующих новые подходы в образовании, решение проблем кадрового обеспечения образовательной системы. В Плане мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», утверждённом Правительством РФ, отмечена важность обеспечения высокого качества услуг дошкольного образования, что включает кадровое обеспечение системы дошкольного образования, разработку и внедрение механизмов эффективного контракта с педагогическими работниками организаций дошкольного образования. При этом введение эффективного контракта в дошкольном образовании предусматривает обеспечение обновления кадрового состава и привлечение молодых талантливых педагогов для работы в дошкольном образовании.

Впервые в Российском образовании разработан Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», который призван повысить мотивацию педагогических работников к профессиональной деятельности и качеству образования. Профессиональные компетенции педагогов, реализующих программы дошкольного образования, представленные в Профессиональном стандарте, также раскрыты в Стандарте дошкольного образования. Вот некоторые из них:

- создание безопасной и психологически комфортной образовательной среды;
- умение взаимодействовать со специалистами в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями;
- умение планировать и корректировать образовательные задачи по результатам мониторинга образовательной деятельности;
- умение организации видов деятельности, осуществляемых в раннем и дошкольном возрасте;
- активное использование недирективной помощи и поддержки детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности;
- умение организовать партнёрское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста;
- владение ИКТ-компетенциями.

Данные профессиональные компетенции рассматриваются в двух аспектах: одни из них конкретны и известны, другие являются новыми в широкой образовательной практике педагогов дошкольных образовательных организаций. Актуальной задачей в условиях введения ФГОС дошкольного образования является формирование у педагогов данных профессиональных компетенций на основе изучения концептуальных положений, идеологии и требований к образовательной деятельности с воспитанниками, которые определены Стандартом.

В «Институте развития образования» Мурманской области на кафедре дошкольного и начального образования было проведено исследование актуального состояния методической готовности педагогов дошкольных образовательных организаций к образовательной деятельности в условиях введения ФГОС ДО. В результате анкетирования получены данные о том, что на момент введения Стандарта в практику дошкольных образовательных организаций Мурманской области 25 % респондентов были «информированы» о концептуальных основах Стандарта; 24 % респондентов комментировали особенности деятельностного, культурно-исторического, личностного подходов, которые были положены в основу Федеральных государственных требований и нашли свое отражение в Стандарте. Самоанализ педагогов показал, что они владеют способами организации разных видов детской деятельности. Наиболее активно назывались такие виды деятельности, как двигательная, изобразительная и предметная деятельности, конструирование. Меньше отмечалась организация элементарного хозяйственно-бытового труда, познавательной-исследовательской деятельности. В тоже время независимая оценка методической готовности к организации детских видов деятельности в ходе тестирования показала следующее: около 82 % респондентов дали верные варианты ответов на вопросы, которые касаются классических взглядов на методику организации детских видов деятельности, современные технологии педагогической поддержки взаимодействия взрослых и воспитанников применяют 45 % респондентов. Таким образом, исследование позволило актуализировать проблему развития профессиональных компетенций, обеспечи-

вающих готовность к введению и реализации Стандарта. Основными направлениями деятельности системы непрерывного образования педагогических работников дошкольного образования в Мурманской области стали: повышение квалификации педагогов; профессиональная переподготовка педагогов, не имеющих профессиональной подготовки по специальности «Дошкольная педагогика»; научно-методическое, информационное обеспечение мероприятий (семинаров, практикумов, видеоконференций) непрерывного профессионального образования; создание сети стажировочных площадок по диссеминации эффективного опыта образовательной деятельности в дошкольных образовательных организациях.

Модель образовательной программы, реализуемой в процессе повышения квалификации педагогов, включила в себя образовательные модули, которые раскрывают основные содержательные аспекты деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций по реализации Стандарта. Концепция ФГОС ДО стала ядром образовательной программы, объединив содержание каждой образовательной области и технологичность их реализации. В современных условиях в образовательной программе повышения квалификации актуально и представление для педагогических работников специальных технологий и методов коррекционно-развивающей работы в дошкольной образовательной организации, психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности, применение современных информационно-коммуникативных технологий и технических средств обучения.

Научно-методическое и информационное обеспечение мероприятий непрерывного профессионального образования включает изучение, обобщение и распространение опыта эффективных образовательных практик дошкольных образовательных организаций Мурманской области по следующим направлениям: «Технологии развивающего взаимодействия педагогов и детей дошкольного возраста»; «Эффективные технологии развития детей дошкольного возраста»; «Деятельностный подход в образовательном процессе дошкольной образовательной организации»; «Индивидуализация развития детей дошкольного возраста», «Формирование познавательной сферы детей дошкольного возраста», «Методическое сопровождение введения ФГОС ДО», «Психологическое сопровождение введения ФГОС ДО», «Адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ».

Система непрерывного профессионального образования получила своё развитие при внедрении новых информационных и коммуникационных технологий, изменяющих характер развития, приобретения и распространения знаний. Технические возможности видеоконференцсвязи, которая установлена по программе модернизации образования Мурманской области, открыли новые формы обучения и методов преподавания, а также расширили доступ к непрерывному профессиональному образованию. Проведение семинаров и совещаний с видеоконференцсвязью позволяет оперативно обсуждать актуальные проблемы развития дошкольного образования, введения и реализации ФГОС ДО. При «Институте развития образования» в хранилище Цифровых образовательных ресурсов систематизируется передовой опыт педагогов дошкольных образовательных организаций», идёт работа по созданию банка валидных, эффективных методик и диагностического инструментария для оценки индивидуального развития воспитанников, как системы внутренней оценки качества дошкольного образования; разработаны анкеты удовлетворённости родителей качеством дошкольного образования, анкеты и опросники для педагогов дошкольных образовательных организаций, что позволит создать систему внешней оценки качества дошкольного образования.

В современной ситуации введения ФГОС ДО в научно-практическом сообществе широко обсуждаются актуальные вопросы: комфортность условий дошкольных образовательных организаций, индивидуальное развитие воспитанников, социализация детей дошкольного возраста, субъектность, детское творчество, запросы родителей. Ключевой вопрос в проектировании целей непрерывного профессионального образования педагога – развитие его рефлексии. Развитие профессионализма педагогов дошкольного образования связано с повышением к ним доверия и с желанием включить полноправно дошкольное образование в стратегию российской семьи.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013г.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года от 17.11.2008 г. № 1662-р.
3. План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» от 30 декабря 2012 г. № 2620-р.
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18.10.2013 N 544н.

Профессионализм педагога дошкольного образования как признак времени

Е.Н. Матвейчук,

Заведующая Муниципальным автономным дошкольным образовательным учреждением «Детский сад “Радуга”»,

г. Советский

Современная система образования России переживает очередной этап модернизации. Усиливается внимание к профессиональной деятельности педагога. Подтверждение тому обнаруживаются в различных документах, принятых на федеральном уровне: «Закон об образовании в Российской Федерации», «План деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации на 2013–2018 годы», «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования», «Профессиональный стандарт» педагога.

Так, в «Плане деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации на 2013–2018 годы» одной из приоритетных задач – «развитие кадрового потенциала». В «Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования» подчеркнута важность образовательной среды, которая будет «способствовать профессиональному развитию педагогических работников». «Профессиональный стандарт» призван «раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию».

Новые социальные ориентиры, изложенные в документах обуславливают необходимость и значимость профессионализма – не только наличие у педагога комплекса профессиональных знаний умений навыков, но и наличие сформированных личностных и профессиональных качеств педагога. Немаловажная роль в этой стратегии отводится педагогам, работающим в системе дошкольного образования. Необходимо, чтобы педагог дошкольного образования осознавал общественную значимость своей профессиональной деятельности в социуме. Сама деятельность все больше становит-

ся принципиально инновационной. Современная жизнь требует от педагога умения быть готовым к переменам, способным к нестандартным трудовым действиям, ответственным и самостоятельным в принятии решений. Признаком времени является повышенный профессионализм педагога дошкольного образования.

Эти процессы и тенденции определяют необходимость понимания «Образование на протяжении всей жизни». Очевидно, что интенсивно развивающемуся обществу «нужны современно образованные, нравственные. Предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения... прогнозируя их возможные последствия, отличаются мобильностью... способны к сотрудничеству... обладают чувством ответственности за судьбу страны, её социально-экономическое процветание» [3].

Новые задачи и направления развития образования определяют и особые требования к личности и профессиональной деятельности педагогов. В этой связи можно дополнить принятый перечень необходимых личностных и профессиональных качеств педагога следующими характеристиками:

- чёткое видение современных задач образования; ценностное отношение к ребёнку, культуре, творчеству;
- потребность и способность поддерживать процесс личностного становления детей, их саморазвития; способность проявлять гуманную педагогическую позицию;
- умение заботиться об экологии детства, сохранении духовного и физического здоровья детей; создавать и постоянно обогащать культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду;
- умение осуществлять педагогическую деятельность по внедрению субъективно и объективно новых подходов и современных технологий воспитания и обучения детей, придавая им личностно-смысловую направленность;
- способность к самообразованию и личностному росту.

Коренное изменение роли и функций педагога требует переосмысления задач работы по повышению его профессионализма:

- 1) повышение уровня психолого-педагогической культуры педагогов;
- 2) выращивание новых ценностей на основе имеющихся знаний и опыта;
- 3) организация процесса самопознания и рефлексии;
- 4) профилактика «синдрома эмоционального выгорания»;
- 5) формирование мировоззренческих и деятельностных основ личностно ориентированного взаимодействия педагога с детьми, их родителями, другими участниками образовательного процесса;
- 6) формирование у педагогов мотивации достижения;
- 7) развитие профессиональной инициативы и творческого потенциала личности педагогов.

Очевидно, что такие радикальные перемены имеют существенное значение для всего педагогического сообщества, в том числе и для педагога дошкольного образования. Труд педагога дошкольного образования специфичен по всем его основаниям: начиная с нормативной, объективной структуры (цель, задачи, предмет, средства, условия труда) и заканчивая его субъективной стороной (особенностями профессионально важных и профессионально значимых личностных качеств).

Не случайно педагогическая профессия в работе с детьми дошкольного возраста отличается повышенными требованиями к социальной перцепции, коммуникативным способностям, умению взаимодействовать с детьми интенсивно, продуктивно и творчески.

Деятельность педагога дошкольного образования, как отмечает ряд исследователей (М.П. Боброва, И.А. Зимняя, Н.П. Невзорова, А.Н. Орлов, С.Я. Ромашина), многоаспектна, носит стохастический, творческий характер. И.А. Зимняя говорит о том, что именно профессионально-психологический портрет специалиста в области дошкольного образования характеризуется «наиболее развитыми профессионально-предметными, личностными (индивидуально-психологическими) характеристиками и коммуникативными (интерактивными) качествами в их совокупности по сравнению с учителем любого другого уровня и формы образования» [2, С. 159].

В своих трудах А.А. Майер подчёркивает «... педагог стремится востребовать опыт ребёнка, максимально учесть его способности возможности и интересы, возрастные особенности. Более того, степень включённости педагога как личности в процесс взаимодействия с детьми, а не талантливое технолога, его способность свободно владеть как средством воспитания, развития и обучения – во многом определяют продуктивность педагогической деятельности» [4, С. 12].

Изучая психологию профессионального образования Э.Ф. Зеер подчёркивал, что личность по своей природе социальна. «Особо подчеркнём решающую роль, которую играют обучение и воспитание как сознательный, целенаправленный процесс взаимодействия старшего поколения с младшим в целях формирования определённых качеств личности, отвечающим запросам общества» [1, С. 83].

То есть развитие личности ребёнка напрямую зависит от высокой профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, и главным показателем её результативности является то, что ребенок станет уверенным, счастливым, умным, добрым, успешным, готовым транслировать окружающим свой собственный внутренний мир.

В связи с вышесказанным, становление новой системы дошкольного образования требует радикального переосмысления сложившегося подхода к профессиональной деятельности педагога. Современному детскому саду нужен педагог, способный самостоятельно планировать, организовывать, контролировать педагогически целесообразную систему работы, основанную на научных позициях, но самое важное педагог должен осознавать значимость своей профессиональной деятельности в социуме. Профессионализм характеризуется как общая способность педагога мобилизовать свои знания, умения, а также обобщённые способы выполнения действия. Стабильно высокий уровень профессионализма, может быть, достигнут при условии непрерывного образования, развития профессионального сознания и мотивации педагогической культуры, индивидуального стиля деятельности.

Литература

1. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования: Учебн. пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология учебник для вузов. – М., 1999. – 560 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002г.№393).
4. *Майер А.А.* Интеграция основных компонентов дошкольного образования: Практикум. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 128 с.

Интегрированная непосредственно образовательная деятельность педагога-психолога с воспитателями и специалистами ДОУ в рамках ФГОС ДО с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Г.В. Мищенко,

педагог – психолог высшей квалификационной категории

г. Москва, ГБОУ СОШ № 400 Дошкольное отделение «Солнышко»

Одной из самых тревожных тенденций сегодняшнего времени является рост количества детей с проблемами в развитии, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим работа по сохранению, укреплению и восстановлению здоровья детей в условиях ДОО должна занимать исключительное положение. Но возникает вопрос: как реализовать одновременно две основные цели – сохранить здоровье ребенка и решить коррекционно-развивающие задачи.

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дает определение создания специальных условий для лиц ОВЗ, которые включают использование специальных образовательных программ, пособий и дидактических материалов (п. 3 ст. 79). Так же в нем дается понятие «адаптированная образовательная программа» «для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» (п. 28 ст. 2).

В современных условиях педагогу-психологу отводится немаловажная роль в коррекции и развитии детей дошкольного возраста. Необходимым условием реализации ФГОС ДО становится психологическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса, при котором большую роль играет формирование тесного сотрудничества всех его участников. Согласно Федерального Государственного Образовательного Стандарта образовательные области являются взаимодополняющими, поэтому участие педагога-психолога предусматривается в той или иной мере при реализации каждой из них. Но психологические занятия с детьми в расписании дошкольных образовательных учреждений выделены вне сетки занятий. Это связано с тем, что необходимо четко выдерживать санитарно-гигиенические нормы и правила, которые регламентируют всю деятельность детского сада, в том числе и воспитательно-образовательную. Занятия с педагогом-психологом – особая форма работы, которая проходит в течение всего времени пребывания ребенка в ГБОУ. При этом нужно отметить, что групповую непосредственно образовательную деятельность предпочтительно проводить в первую половину дня.

Наше дошкольное отделение «Солнышко» является коррекционным учреждением. Педагоги нашли оптимальный выход из сложившейся ситуации – проведение интегрированных занятий. Такие занятия решают многие задачи развития детей, строятся на разных видах деятельности и позволяют не превышать допустимый объем учебной нагрузки. Комплексный и системный подход к решению проблем, связанных с речевыми и познавательными нарушениями у детей, является основой для взаимодействия специалистов и воспитателей. Современные тенденции модернизации образования диктуют необходимость всесторонней и тщательной проработки организационно-содержательных аспектов психолого-педагогической помощи детям.

Интегрированные занятия направлены на:

- на максимальное всестороннее развитие ребенка в соответствии с его возможностями;

- коррекцию его психофизических особенностей;
- актуальное включение в окружающую социальную среду;
- подготовку к школьному обучению.

В организации и проведении интегрированных занятий совместно с педагогом-психологом участвуют учителя-логопеды, учителя-дефектологи, воспитатели, воспитатель по физкультуре. Тема занятия определяется исходя из лексических тем, которые выделены в образовательной программе. Реализация коррекционно-развивающих задач именно на интегрированных занятиях является для нас актуальной. Это связано с тем, что мы можем одновременно реализовывать следующие задачи:

- развитие и коррекция познавательной сферы и активности;
- речевое развитие;
- формирование коммуникативных навыков;
- реализация творческих способностей;
- снижение тревожности и агрессивности;
- создание эмоционального благополучного состояния;
- формирование адекватной самооценки и уверенности в себе и пр.

Важно отметить, что любая интегрированная непосредственно образовательная деятельность строится с учетом возрастных особенностей детей. В связи с этим временные рамки варьируются от 20 минут до 40 минут. Встречи проводятся 1 раз в неделю, начиная с октября месяца. Причиной такого подхода является то, что в сентябре традиционно проводится адаптация детей к дошкольному образовательному учреждению и диагностика уровня развития ребенка и его личностных особенностей. Взаимодействие педагога-психолога и участников воспитательно-образовательного процесса осуществляется по разработанной модели, которая позволяет скоординировать деятельность взрослых по отношению к детям и спрогнозировать положительные результаты реализации дошкольной основной общеобразовательной программы. Важно отметить, что при проведении интеграции педагогов, вся коррекционно-развивающая работа строится по определенной схеме.

1. Приветствие (своеобразный ритуал, который позволяет настроиться на совместную деятельность).
2. Введение в тему («сказочный» момент).
3. Игры и упражнения по теме НОД (выполняют всю смысловую нагрузку, позволяют сконцентрироваться на основном и раскрыться внутреннему потенциалу каждого ребенка).
4. Физкультминутка (подбирается по теме НОД, может проводиться между играми и упражнениями).
5. Творческое задание (позволяет раскрыть каждому ребенку свои творческие способности, воображение).
6. Выход из темы, прощание (ритуал окончания НОД, основная цель: создание у каждого ребенка чувства принадлежности к группе и закрепление положительных эмоций от деятельности на занятии).

В 2013–2014 учебном году нами была начата деятельность по разработке программы «Использование цвета для коррекции и развития детей с ОНР». На сегодняшний момент собран материал по проведению непосредственно образовательной деятельности в подготовительной к школе группе для детей с ОНР. Здесь важно отметить, что необходим комплексный и системный подход к решению проблем, связанных с речевыми нарушениями у детей, который является основой для взаимодействия специалистов. Мы, учитель-логопед и педагог-психолог, подключаем к нашей образова-

тельной деятельности воспитателя, который проводит коррекционно-развивающую работу не только на интегрированном занятии, но и в свободное время во второй половине дня, продолжая тему НОД.

Работа строится с опорой на воображение, которое с пяти лет является ведущей функцией и детям, имеющим речевые и познавательные нарушения, приемлемо активизировать воображение с помощью сенсорных представлений, и в первую очередь с восприятием цвета. В дошкольном возрасте основным видом деятельности является игровая деятельность. Отсюда и выбор метода – игра, которая включает в себя элементы сказкотерапии, психодрамы, арттерапии, музыкотерапии. Погружаясь в цвет, дети впитывают его звуки, запахи, краски. Это позволяет развивать ребенка гармонично, оказывать влияние на его внутреннее и внешнее совершенствование. В игровой форме ребенок знакомится с окружающим миром, обогащает словарный запас, развивает мыслительные операции и речь, учится общаться со сверстниками и взрослыми, повышает уверенность в себе, сохраняет свое эмоциональное благополучие, развивает эмпатическое восприятие и творческие способности. У большинства детей с речевыми нарушениями имеются выраженные проблемы в развитии фонематического слуха и восприятия, а упражнения в НОД направлены на их устранение.

Упражнения и игры данного комплекса непосредственно организованной деятельности подобраны с учетом возрастных особенностей детей. Однако в зависимости от их индивидуальных особенностей, подготовленности эти игры и упражнения можно модифицировать.

Важно также отметить, что для проведения психолого-логопедических занятий необходима подборка специальных материалов и оборудования. Хотя это не является проблемой, так как в любой группе можно найти предметы одного цвета, подобрать картинки по лексическим темам, записать музыкальные отрывки, подготовить «цветовые» презентации для включения детей в образовательную деятельность.

И необходимо сделать акцент на том, что все интегрированные занятия носят плановый, системный и последовательный характер, что предполагает работу специалистов с каждым ребенком.

Прекрасно, если к данной работе будут подключены родители. Для их активизации в коррекционно-развивающий процесс мы проводим детско-родительские занятия, где мамы и папы, бабушки и дедушки становятся полноправными участниками образовательной деятельности. Это позволяет решить еще одну важную задачу: оптимизацию конструктивного взаимодействия всех членов семьи ребенка.

Литература

1. *Постоева Л.Д., Лукина Г.А.* Интегрированные развивающие занятия для дошкольников. – М.: Национальный книжный центр, 2011. – 136 с.
2. *Постоева Л.Д., Мартыненко Л.А.* Психолого-логопедическая образовательная деятельность с детьми 5 лет // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2013. – № 9 – С. 13.

Опыт реализации интегративной практики посредством организации кружковой деятельности «Детский оркестр»

И.М. Недилько,

музыкальный руководитель, 1 кв.кат

г. Екатеринбург, МБДОУ детский сад комбинированного вида № 94

«Из всей земной музыки ближе всего к небесам – биение истинно любящего сердца».

Генри Бичер

Одной из приоритетных задач Федеральной целевой программы развития образования до 2015 года является создание современных организационно-правовых и образовательных моделей, обеспечивающих успешную социальную адаптацию детей с проблемами в развитии [1].

На сегодняшний день, законодательно регламентированными образовательными моделями обучения детей с ОВЗ являются вариативные формы организации интегрированного и инклюзивного обучения, позволяющие расширить охват нуждающихся детей в необходимой им специальной педагогической помощи, максимально приблизить к месту жительства, обеспечить родителей консультативной поддержкой [2; 3].

Развитие интеграции также не менее значимо и для нормативно развивающихся детей, поскольку позволяет целенаправленно готовить их к безусловному принятию человека с особыми социальными и образовательными потребностями, формировать толерантное отношение к человеческой «инакости», закладывать культурную норму гражданского общества – уважение к различиям между людьми [4].

Говоря о процессе интеграции необходимо учесть его специфику, состоящей с одной стороны в необходимости наличия специальной подготовки у педагога по вопросам коррекционной педагогики и психологии, а также психологической готовности педагога и сформировавшейся системы ценностных ориентаций, его социальной и духовной зрелости.

Успешный результат интеграции достигается лишь в том случае, когда качественно выполняются задачи на всех уровнях и со всеми участниками образовательного процесса.

Универсальный характер музыкальных занятий, положительно влияющих на всестороннее развитие ребенка, а также их терапевтический эффект, обуславливает их интегративное свойство гармонично устанавливать связь со всеми областями образовательного процесса.

Помимо непосредственного музыкального терапевтического эффекта, совместное музицирование – как вид музыкальной деятельности имеет главное преимущество перед всеми остальными, заключающееся в том, что является средством объединения детей различающихся по интеллектуальному и физическому развитию. Каждый ребенок становится участником важного творческого процесса.

Практическая реализация модели интегративного включения детей с ОВЗ в условиях психолого-педагогического сопровождения личностного развития в рамках образовательного процесса в МБДОУ № 94 г.Екатеринбурга успешно находит отражение в виде адаптированной программы «Детский оркестр», разработанной на основе методических рекомендаций музицирования по системе Карла Орфа, заключающейся в освоении детьми совместного музицирования на различных инструментах [5].

Под каждую особенность ребенка, музыкальный руководитель из своего педагогического арсенала выбирает свою роль и инструмент.

Дети, с ярко выраженными лидерскими качествами, активные, подвижные и обладающими особенностями развития, характеризующимися как гиперактивность, могут стать в такой деятельности дирижерами, помощниками, «запевалами» или «командирами». Педагог лишь направляет, поощряет, советует, предлагает, тем самым создавая «ситуацию успеха» для всех.

Для адаптации детей педагог использует приемы и методы, повышающие чувства уверенности в себе. Здесь педагог использует игру «Солист», где каждый может просолировать. Если ребенок не готов на данном этапе попробовать солировать, играет «Тутти» со всеми вместе.

В каждой игре есть «музыкальное правило», сколько бы ни играло солистов, дуэтов, ансамблей, дети должны обязательно играть все вместе. Постепенно, знакомясь с инструментами, дети, выбирая инструмент, как бы проецируют свое «я» через тот инструмент, который выбирают. Так, с помощью инструментов ребенок пробует общаться с одним, двумя, с ансамблем детей.

Учиться прислушиваться к одному или нескольким инструментам, что также помогает культуре общения. Каждый ребенок индивидуален и уникален. Видеть в общем оркестре каждого и в одном ребенке оркестр – есть искусство педагога.

Помимо внутренней мотивации педагога, огромное развивающее и терапевтическое влияние на весь коррекционно-образовательный процесс, в который включен ребенок с ОВЗ в рамках реализуемого его индивидуального образовательного маршрута, разработанного на основе его индивидуальной программы реабилитации (далее ИПР), оказывает создание теплой атмосферы принятия всех участников образовательного процесса. Данный принцип гуманной педагогики является также основополагающим принципом в нашей работе [6].

Другим принципом, определяющим успех образовательного процесса, является принцип психологической комфортности, предполагающий создание такой образовательной среды, которая снимает все стрессобразующие факторы учебного процесса, через проживание положительного опыта «ситуации успеха» [7].

Выполнение данного условия особенно актуально в образовательном и реабилитационном процессе с детьми, чьи особенности, характеризуются ограничениями по физическому параметру развития, в том числе при формах ДЦП. Из опыта работы педагогов–музыкантов следует отметить, что больше времени с такими детьми уделяется развитию эмоциональной сферы. При ограничении развития певческих навыков из-за таких особенностей заболевания, как головные боли при пении, нужно направлять обучение на восприятие музыки, на её понимание через образную сферу.

Так же педагоги отмечают, что дети в условиях организации музыкальной деятельности сами начинают сочинять музыку, писать стихи.

Общение с музыкой через «Игру на детских музыкальных инструментах» по программе Т.Э. Тютюнниковой, где активно развивается речь, чувство ритма, творческие способности с помощью игровой деятельности становится мощной развивающей средой.

Умение слышать партию одного инструмента в дуэте, ансамбле и оркестре, умение анализировать и сопоставлять, играть несложные ритмические фигуры на шумовых инструментах – все это способствует развитию творческого мышления, способности понимать музыкальный язык.

Здесь, конечно, все зависит от педагога, его коррекции двигательной активности, в зависимости от стадии и формы заболевания детей с ДЦП. Использование в полной мере объема игр с инструментами, ритмические и другие творческие задания, ак-

тивное восприятие по данной программе побуждает педагога-музыканта разработать адаптированную программу совместно с педагогами-психологами и работниками социальной сферы, с ограничением двигательной и певческой активности.

В нашей практике положительную динамику в развитии детей с ДЦП обеспечивает также игра на синтезаторе. Специфика инструмента дает возможность ребенку с ОВЗ получить для восприятия полную палитру музыкальных тембров и технических возможностей при ограничении движений кистей рук и ног. При ограничении двигательной активности не имеет смысла концентрировать внимание ребенка на технику исполнения. При извлечении всего одного звука можно сделать такие настройки синтезатора, что ребенок услышит сложные виртуозные пассажи, доступные профессиональным музыкантам. Обучаясь игре на синтезаторе, активно участвуя в концертной и любой другой творческой деятельности ребенок становится успешным, использует свое право на полную социализацию в обществе.

Оценивая опыт объединения усилий музыкального руководителя совместно с педагогом-психологом в организацию процесса интеграции детей с ОВЗ в образовательный процесс, обнаруживаем устойчивую положительную динамику психоэмоционального состояния ребенка, изменившегося от тревожного, сопровождающегося нередкими отказами от включения в совместную деятельность с другими детьми, до личной заинтересованности и желанием активно осуществлять попытки собственной направленной деятельности, что является, как мы знаем мощным двигателем личностного развития ребенка.

Включение ребенка с ОВЗ в совместные мероприятия с детьми нейротипичного спектра развития, умело организованные педагогом, обеспечивает реализацию права ребенка на признание его полноценной личностью, а также обеспечивает равные возможности в процессе позитивной социализации в обществе.

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы. Электронный портал «Консультант Плюс». <http://www.consultant.ru/> [Дата обращения: 01.09.2014].
2. Закон «273 – ФЗ от 29.12.2012г. «Об образовании в Российской Федерации».
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования РФ. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «13» октября 2013 г. № 1155.
4. Малофеев Н.Н. Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра. (Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке): Уч. пособие для системы повышения квалификации специалистов системы специального образования и органов управления образованием. – М., 2007.
5. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа. – М.: «Астрель», 2000.
6. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностная технология // Социальная сеть работников образования «Наша сеть» www.nportal.ru/ [Электронный ресурс. Дата обращения 23.06.2014].
7. Петерсон Л.Г. Школа 2000: Учебно-методический комплект // www.education.superinform.ru/ [Электронный ресурс. Дата обращения 23.06.2014].

Взаимодействие музыкального руководителя и педагогов группы в процессе организации совместной деятельности по слушанию музыки в современных условиях

Т.В. Паутова,

*Музыкальный руководитель
высшей квалификационной категории*

г. Котлас, МДОУ Детский сад комбинированного вида № 8 «Журавлик»

Мир музыкальных звуков безграничен. Он таит в себе несметные богатства. Но своими сокровищами музыка одаривает не каждого. Чтобы человек стал их обладателем, нужно немало потрудиться. Если мы хотим, чтобы сердце ребенка стремилось к добру, человечности, красоте, необходимо научить его не просто воспринимать, но и любить, и понимать музыку. Очень важно, чтобы уже в раннем возрасте рядом с ребенком оказался взрослый, который смог бы раскрыть перед ним красоту музыки, дал возможность ее прочувствовать.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» включает в себя музыкальное воспитание детей, одним из разделов которого является «слушание музыки». Психолого-педагогическая работа по реализации содержания этого раздела вызвала определенные трудности, так как во время проведения непосредственно образовательной деятельности для решения его задач отводится не достаточно времени. В современных условиях решить эту проблему помогает тесное сотрудничество музыкального руководителя и педагогов группы. Оно позволяет организовать слушание музыки не только в периоды непосредственно образовательной деятельности, но и в других видах совместной деятельности педагога с детьми.

Процесс восприятия музыки ставит перед музыкальным руководителем и воспитателем задачу – создать условия для возникновения радости, эстетических переживаний, уверенности и других нравственных чувств и переживаний ребенка. Но, к сожалению, не все педагоги способны сами понять и раскрыть детям содержание музыкального произведения. Поэтому, музыкальный руководитель первоначально должен помочь педагогам самим распахнуть для себя прекрасный мир музыки и потом уже научить, как можно увлечь, заинтересовать детей, сделать процесс слушания ярким эмоциональным переживанием.

Современные условия построения образовательного процесса требуют от музыкального руководителя постоянного поиска наиболее результативных методов, приемов и технологий работы с детьми, позволяющих объединить усилия всех педагогов и специалистов дошкольного учреждения. Одним из таких методов для нас стал метод проектов. Проектная деятельность помогает строить воспитательный процесс во взаимосвязи, объединяя все знания педагогов и все направления работы с детьми. Для решения этих задач был разработан проект «Музыкальные минутки», который позволяет реализовать слушание музыки в совместной деятельности педагога и детей, самостоятельной деятельности детей.

Данный проект построен на основе главных методических принципах: учет возрастных особенностей детей, доступность материала, постепенность его усложнения. Интегративный подход к организации взаимодействия детей с искусством позволяет каждому ребенку выражать свои эмоции и чувства более близкими для него средствами: звуками красками, движением, словом.

Цель проекта: Объединить усилия педагогов и родителей, чтобы помочь ребёнку понять сложный мир музыкальных звуков, создать предпосылки для его эстетическо-

го развития, заложить основы культуры слушания и дальнейшего освоения и приобщения к музыкальному искусству в условиях семьи и ДОО.

Задачи:

1. знакомить с музыкальными произведениями, накапливать музыкальные впечатления;
2. прививать навык культуры слушания музыки; формировать эмоциональную отзывчивость в процессе восприятия музыки, воспитывать чувство красоты и гармонии;
3. приобщать педагогов ДОО к интеграции областей культуры (музыка, живопись, литература, театр) в совместной и самостоятельной деятельности детей;
4. укреплять детско-родительские отношения в процессе совместного ознакомления с музыкальной культурой.

Данный проект долгосрочный (2 года), творческий, межгрупповой (в проекте участвуют все возрастные группы детского сада)

Первый год реализации проекта направлен на педагогов образовательного учреждения. Необходимо было научить воспитателей организовывать слушание музыки и выполнять грамотный анализ музыкальных произведений. Для решения этих задач была создана творческая группа, разработано методическое пособие «Музыкальные минутки» и создана фонотека по слушанию музыки в каждой возрастной группе. Педагоги стали активными участниками различными обучающих мероприятий по реализации проекта: консультаций, мастер-классов, открытых просмотров по слушанию музыки. Приобретя опыт проведения совместной деятельности по организации слушания музыки с дошкольниками, воспитатели стали внедрять в повседневную жизнь «Музыкальные минутки». Завершающим этапом первого года реализации проекта стала музыкальная викторина для педагогов «Угадай мелодию», в ходе которой воспитатели не только показали приобретенные знания, но и проанализировали интеграцию раздела «Слушание» с другими областями образовательной программы. А повторная реализация этого проекта позволила проследить изменения в интеграции раздела «Слушание» с образовательными областями в соответствии с ФРОС ДО.

Новый закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет статус родителя как полноправного участника образовательного процесса, гарантирует ему открытость и прозрачность всей образовательной системы, поэтому 2-й год работы по проекту был направлен на тесное взаимодействие педагогов ДОО с родителями. На родительских собраниях музыкальный руководитель познакомил присутствующих с проектом «Музыкальные минутки», и родители изъявили активное желание принять участие в проекте. Совместными силами педагогов и родителей была подготовлена музыкальная сказка «Репка». В день открытых дверей родители посетили в группе совместную деятельность по слушанию музыки «Музыкальные минутки» и приняли активное участие в семинаре-практикуме «Пальчиковая гимнастика и музыка». Некоторые помогли в работе с сайтом ДОО, предлагая интересные статьи по слушанию музыки. Практически все участвовали в пополнении музыкальных уголков групп и создании «Хрестоматии композиторов».

Сегодня уже можно отметить положительные результаты. Педагоги овладели знаниями о композиторах, активно используют музыку при организации совместной и самостоятельной деятельности детей, строят образовательный процесс с учетом принципа интеграции образовательных областей и областей культуры.

Воспитанники не только узнают музыкальные произведения, но и могут легко общаться и высказывать свое мнение об услышанной музыке. У детей появился навык

культуры слушания музыки, сформировалась эмоциональная отзывчивость на музыку. Регулярные минутки слушания активизировали детей на использование музыки в самостоятельной деятельности. Дети обыгрывают музыкальные произведения, драматизируют музыкальные моменты, придумывают двигательные и танцевальные композиции, устраивают выступления, концерты для друзей по группе, играют в музыкально-дидактические игры, рисуют музыку, привлекая родителей к участию в выставках и конкурсах.

Укрепились детско-родительские отношения, родители стали активными участниками совместных мероприятий, появились общие интересы – слушание музыки, посещение концертов, театра.

Данный проект позволил по новому организовать совместную деятельность по слушанию музыки, помог добиться тесного сотрудничества с педагогами и специалистами дошкольного учреждения, музыка вошла в повседневную жизнь детского сада, а родители воспитанников стали нашими активными союзниками и помощниками в путешествии по миру Красоты и Гармонии.

Компьютерные дидактические игровые программы в работе с дошкольниками (Опыт работы ГБОУ СПО Педагогический колледж № 5)

О.И. Прорешкина,

Преподаватель, почетный работник СПО

г. Москва, ГБОУ СПО Педагогический колледж № 5

В дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности и должна присутствовать во всей психолого-педагогической работе, именно поэтому ФГОС СПО по специальности Дошкольное образование уделяет особое внимание формированию у студентов умений, направленных на определение целей, задач, содержания, методов и средств руководства игровой деятельностью детей.

Очевидность современной детской действительности такова, что компьютер с его возможностями стал, чуть ли не первой игрушкой.

Положительного эффекта можно достигнуть только при условии методически грамотного использования информационных технологий в работе с детьми, подготовки дидактических обучающих программ с учетом психолого-педагогических требований. Ответственность за безопасность ребенка, играющего в компьютерные игры дома, лежит на родителях, а при организации же образовательной деятельности с использованием игровых компьютерных программ в детском саду ответственность возлагается на педагогов, которым необходимо обращать особое внимание на качество используемых компьютерных продуктов.

В современных дошкольных учреждениях все большее применение стали находить компьютерные игровые задания и развивающие игры, способствующие формированию у дошкольников познавательной мотивации.

Именно к формированию личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности через развитие любознательности и познавательной мотивации призывает ФГОС дошкольного образования.

В связи с этим, при подготовке специалистов в области дошкольного воспитания особое внимание уделяется формированию у студентов умения создавать учебно-

игровые средства с применением мультимедийных технологий для развития у дошкольников познавательного интереса.

Использование новых информационных технологий в детском саду предусматривает преобразование предметно-развивающей среды ребенка, расширение возможности познания окружающего мира, индивидуализацию образовательного процесса.

Возможности игровых компьютерных программ позволяют их использовать в самом начале образовательной деятельности, чтобы вызвать интерес к запланированной теме. Можно использовать элементы ИКТ в ходе занятия (и другой формы образовательной деятельности) – для смены вида деятельности. Применение ИКТ будет уместно и в заключительной части, когда идет закрепление полученных знаний детьми. Так же компьютерная программа может служить прикладным средством для организации индивидуальной работы с дошкольниками в виде игры.

Все разработанные студентами компьютерные программы строятся с учетом принципа интеграции образовательных областей, в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей, основываются на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса.

Такие темы как «Земля – наш общий дом», «День труда», «Весна» охватывают разные образовательные области: познавательное развитие (экологическое, математическое), речевое развитие, социальное- коммуникативное развитие.

Как правило, игры и игровые упражнения связаны единым смысловым сюжетом, который развивается в ходе учебно-игрового диалога «игровой персонаж – ребенок». Игровой персонаж выступает в качестве посредника между компьютерной программой и ребенком. Игровой персонаж является для ребенка в образе сказочного героя, зверька, который дает ребенку задания, подбадривает, хвалит за правильный ответ или предлагает выполнить задание еще раз, что обеспечивает ребенку в игре защищенность, уверенность, поддержку.

Кроме этого, студенты применяют диалог, имитирующий взаимодействие «взрослый – ребенок». Голос взрослого объясняет ребенку игровые правила, знакомит с правилами игры, знакомит с героями игры, комментирует действия игрока, хвалит за правильные ответы, указывает на ошибки, рекомендует ребенку потренироваться еще или пойти дальше. Данный диалог используют воспитатели при проведении непосредственной образовательной деятельности. Он регулирует действия ребенка в выполнении действий.

Все игровые программы направлены на стимулирование познавательного интереса, активизацию мыслительной деятельности, вовлечение ребенка в решение мыслительных задач, побуждение к аргументации своей и чужой позиции.

Например, в игровой компьютерной программе, созданной студентом 3 курса Коряпкиной Т., «Помоги кролику» у детей совершенствуется слуховое внимание при узнавании звучания насекомых.

Сначала дети вводятся в игровую проблемную ситуацию, в которую попал кролик – он растерялся, так как все насекомые сразу стали издавать звуки. Детям предлагается научить кролика различать звучание насекомых. Сначала идет обучающая часть: слышен звук и называется соответствующее ему насекомое, затем следует закрепляющая часть: по услышанному звуку, надо отыскать насекомое. В конце игры кролик благодарит детей.

Данную обучающую программу студенты разработали для апробации на практике при изучении темы «Насекомые».

В игровой программе «Готовим яблочный пирог с лисёнком-поварёнком» (автор Калужная А.) детям предлагается помочь испечь яблочный пирог. В процессе дан-

ного игрового сюжета, у детей закрепляются такие математические умения, как: считать до 10, различать равенства и неравенства, сравнивать предметы по форме и др.

Игровая программа «Животный мир» (автор Яценко А.) помогает детям закрепить представления о животных средствами загадки, но не напрямую, а в процессе помощи бабочке по имени Глаша – разукрасить ее любимый аленький цветочек.

Кроме игрового компьютерного сопровождения, студенты разрабатывают и компьютерные игры для индивидуальной работы с детьми. Игры носят не только развлекательную, но и познавательную направленность.

Студентами созданы игровые обучающие программы по развитию речи «Чей хвост» (автор Блинникова Е.), по экологическому воспитанию «Муравейник» (Макарина А.), «Незнайка в зоопарке» (Горончай А.), «Красная книга» (Богатов В.) по математическому развитию «Заселяем домики» (Назарова М.) и многие другие.

Разработанные студентами компьютерные игровые программы позволяют формировать у детей самостоятельность при освоении материала, сохраняется индивидуальный темп работы при выполнении предложенных заданий. Из-за особой привлекательности значительно облегчается процесс понимания и запоминания информации.

Анимационные действия: появление, передвижение героев, которыми непосредственно управляет ребенок, позволяет ему почувствовать сопричастность к происходящим событиям.

Правила предполагают возможность выхода из игры и возобновления ее по желанию.

Таким образом, игры помогают развить не только интеллектуальные способности ребенка, но и воспитывают волевые качества, такие как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, а также приобщает ребенка к соперничеству, обогащая тем самым его отношение к окружающему миру.

В ходе игр у детей развивается способность к прогнозированию результата. На основе игровой мотивации у них начинает формироваться интерес к получению знаний.

Занимательный сюжет игр, анимация, звук, поощрение ребенка за правильный ответ – поддерживают познавательную активность ребенка. Компьютерные игры позволяют ему действовать в своем темпе и исправлять ошибки.

На уроках информатики студенты изучают возможности таких программ как Power Point, Flash и Photoshop, что при разработке игр и игровых программ помогает применить полученные умения.

Использование в дошкольном учреждении мультимедийных технологий налагает определенные требования к обучению студентов дошкольного отделения, которые должны не только владеть компьютерными программами, но и уметь разрабатывать собственные мультимедийные пособия с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей для того, чтобы выполнять требования ФГОС Дошкольного образования, быть конкурентоспособными на рынке труда.

Созданные студентами программы прошли апробацию в период профессиональной практики по ПМ.02 Организация различных видов деятельности и общения детей, что дало возможность увидеть результаты своих наработок. Студенты отметили особый интерес детей дошкольного возраста к игровым программам, учли вопросы детей к планированию следующих собственных разработок.

Литература

1. Использование информационных технологий в дошкольных образовательных учреждениях: Методическое пособие / Сост. М.Н. Солоневичева. – СПб: ГОУ ДПО ЦИКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2008.

2. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика Синтез, 2014. http://www.firo.ru/?page_id=11684
3. ФГОС СПО по специальности 050144 Дошкольное образование.
4. ФГОС дошкольного образования http://www.firo.ru/?page_id=11003

Вариативная образовательная среда в ДОУ как условие обеспечения позитивной социализации и индивидуализации развития дошкольников

Л.Ю. Сиднева,

кандидат психологических наук

г. Владимир, Владимирский институт развития образования

Основой Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является культурно-историческая методология развивающихся систем, согласно которой критерием прогресса различных систем является рост вариативности входящих в эти системы элементов. В контексте этой методологии дошкольное образование выступает как ключевой механизм поддержки разнообразия детства.

Такая смена образовательной парадигмы на основе перехода от идеи унификации к идее вариативности; развитие системы дошкольных учреждений с учетом особенностей, способностей и интересов разных контингентов детей; методов и форм обучения – порождает ряд проблем, требующих внимания педагогов дошкольного образования, поиска путей их решения.

Возникают вопросы, связанные с организацией в образовательном пространстве ДОУ такой среды, которая является условием позитивной социализации ребенка дошкольного возраста, позволяющей ему в полной мере присваивать социокультурный опыт, необходимый для его полноценного психического и личностного развития, и вместе с тем ориентирована на поддержку «разнообразия детства» и вариативность развивающих форм этой поддержки. Именно в таком сочетании условий среды, в которой находится ребенок на протяжении дошкольного детства, возможна реализация идеи ФГОС дошкольного образования о самоценности дошкольного детства и обеспечение полноценной творческой жизни детей и взрослых в ДОУ. Соответственно, основные направления развития современного дошкольного образовательного учреждения связаны с ориентацией на создание полноценного пространства для благоприятной социализации детей и индивидуального развития каждого ребенка в образовательном пространстве ДОУ.

Идея разработки и внедрения модели вариативной образовательной среды в ДОУ как условия обеспечения позитивной социализации и индивидуализации развития дошкольников стала основой для инновационной деятельности в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования для ДОУ «Детский сад № 62» г. Муром Владимирской области.

Теоретико-методологическую основу инновационной деятельности составили: культурно-историческая концепция психического развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, М. Коул и др.); концепции о сущности процесса социализации-индивидуализации ребенка дошкольного возраста (В.И. Андреев, Б.В. Вульф, Л.Н. Коган, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, А.Г. Харчев, Д.Б. Эльконин); концепции построения развивающей среды в дошкольном учреждении (С.Л. Ново-

слова, В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова, Р.Б. Стеркина, Н.А. Ветлугина, Г.Н. Пантелеев); модель образовательной среды как совокупности психолого-дидактического, социального, пространственно-предметного компонентов, обеспечивающих все возможности обучения, воспитания и развития личности ребенка (С.Д. Дерябо, Г.А. Ковалев, В.А. Ясвин).

Анализ различных подходов к определению идеи инновационной деятельности позволил понимать вариативную образовательную среду ДОУ как систему условий в составе следующих компонентов: психолого-дидактическом, социальном и предметно-пространственном. Содержание данных компонентов представляет основные направления разработки и реализации модели вариативной образовательной среды в ДОУ.

Психолого-дидактический компонент включает в себя:

- разработку и внедрение вариативных образовательных программ в части, формируемой участниками образовательных отношений;
- использование инновационных технологий педагогической деятельности;
- внедрение новых форм дошкольного образования для детей и родителей: (для детей: мультстудия; телестудия; фотомастерская; творческая лаборатория; интеллектуальный клуб; игровой сеанс для детей; студия пластилинографии; для родителей: виртуальный консультативный пункт «Есть вопросы»; семейный игровой центр; школа заботливого родителя; творческая лаборатория «Шедевры своими руками»);
- разработку и реализацию системы организационно-методического сопровождения образовательного процесса в ДОУ, обеспечивающего позитивную социализацию и индивидуализацию развития дошкольников.

Социальный компонент реализуется через:

- личностно-ориентированные стратегии взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе субъект-субъектных отношений с учетом их индивидуальных потребностей и личностных особенностей;
- реализацию различных форм консультативной поддержки педагогических работников и родителей по вопросам образования детей;
- реализацию различных форм взаимодействия с семьями воспитанников на основе принципов коллегиальности и сотворчества;
- реализацию различных форм социального партнерства, обеспечивающих использование образовательного потенциала социума в достижении целей обеспечения позитивной социализации и индивидуализации развития дошкольников.

Вариативность предметно-пространственного компонента обеспечивается:

- обогащением предметной среды групп;
- созданием групповых центров, предоставляющих и поддерживающих различные виды детской активности;
- созданием дополнительных центров (мини – музеи в ДОУ по разным направлениям; мини-стадион, интерактивный дидактический центр) в помещениях ДОУ.

Авторами программы инновационной деятельности определены следующие критерии результативности:

1. Индивидуальный прогресс в развитии каждого ребенка, отражающий его компетентность в различных сферах жизнедеятельности (социальная компетентность, коммуникативная компетентность, деятельностная компетентность, информационная компетентность, здоровьесберегающая компетентность).
2. Личностные достижения ребенка дошкольного возраста, позволяющие ему быть социально активным субъектом образования (овладение социальными навыками,

развитие инициативы: познавательной, коммуникативной, творческой, инициативы как целеполагания).

3. Наличие в ДОУ вариативной образовательной среды как совокупности реализуемых в практике образовательного процесса ДОУ психолого-педагогических условий в психолого-дидактическом, социальном и предметно-пространственном компонентах. Организация инновационной деятельности предполагает три этапа.

На *первом организационно-диагностическом этапе* должны быть выявлены особенности образовательного процесса ДОУ, проведен анализ условий образовательной среды; определены теоретические основы создания и внедрения модели вариативной образовательной среды; разработан диагностический инструментарий по теме инновационной деятельности; организованы обучающие мероприятия по повышению компетенции педагогов и родителей (консультации, занятия, тренинги и др.).

Индикаторами успешности первого этапа могут быть:

- создание теоретико-методической базы, обеспечивающей реализацию инновационной деятельности;
- разработка и теоретическое обоснование модели вариативной образовательной среды ДОУ как условия обеспечения позитивной социализации и индивидуализации развития дошкольников.
- наличие необходимого уровня готовности и профессиональной компетентности педагогов к реализации программы инновационной деятельности;
- наличие разработанного диагностического инструментария по теме работы.

На *втором опытно-экспериментальном этапе* необходимо организовать психолого-педагогическое и программно-методическое сопровождение реализации модели вариативной образовательной среды ДОУ.

Индикаторами успешности второго этапа могут быть:

- реализация вариативной образовательной среды как совокупности реализуемых в практике образовательного процесса ДОУ психолого-педагогических условий в психолого-дидактическом, социальном и предметно-пространственном компоненте.

На *третьем обобщающем этапе* должны быть обобщены и оформлены полученные результаты инновационной работы, изданы методические пособия, проведены семинары, подводящие итоги инновационной работы.

Индикаторами успешности третьего этапа могут быть:

- позитивная динамика показателей социально-личностного развития детей и индивидуальный прогресс в овладении ими различными видами деятельности;
- профессиональная компетентность педагогов в вопросах создания вариативной образовательной среды в ДОУ как условия обеспечения позитивной социализации и индивидуализации развития дошкольников;
- созданная и успешно функционирующая в ДОУ вариативная образовательная среда, обеспечивающая позитивную социализацию и индивидуализацию развития дошкольников;
- наличие публикаций, обобщенного опыта работы, отражающих результаты инновационной деятельности.

Таким образом, создание полноценного пространства для развития ребенка в дошкольном образовании возможно через организацию в дошкольных образовательных учреждениях вариативной образовательной среды, предполагающей свободу выбора и стимулирующей детскую инициативу и самостоятельность, обеспечивающей позитивную социализацию и индивидуализацию развития дошкольников. Создание таких моделей вариативной образовательной среды позволит более полно использовать образовательное пространство

детского сада как территорию свободного и насыщенного проживания ребенком детства как особого, неповторимого и чрезвычайно важного периода жизни.

Литература

1. Аменд А.Ф., Жукова М.В., Фролова Е.Ф. Дошкольная образовательная система: модели развития // Управление ДОУ. – 2004. – № 5. – С. 10–17.
2. Богуславская Т.Н. Проблемы и перспективы модернизации муниципального управления дошкольным образованием // Социально-экономические и политические процессы в современной России: анализ, прогноз. – Оренбург: «Агентство «ПРЕССА», 2011. – С. 180–182.
3. Веракса Н.Е., Никитина Т.А., Богуславская Т.Н., Легова Т.А. Критерии оценки качества работы дошкольных образовательных учреждений (по видам учреждений) в рамках перехода на новую систему оплаты труда. – М.: Центр психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ», 2010. – 128 с.
4. Скоролупова О.А. Дошкольное образование: перспективы развития // Администратор образования. – 2008. – № 14. – С. 111.
5. Стрелкова Л.П., Смывина Л.А., Петровский В.А., Кларина Л.М. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении – М.: Новая школа, 1993. – 102 с.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001. – 368 с.

Роль психолога в командообразовании педагогического коллектива образовательного учреждения

Е.А. Смирнова,

педагог-психолог I категории

г. Видное, НОЧУ «Созвездие» детский сад-начальная школа

Актуальность. Государственный Федеральный Образовательный Стандарт дошкольного образования предусматривает построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития. Программа строится на интеграции различных образовательных областей. Профстандарт педагога предусматривает принцип содействия и сотрудничества детей и взрослых, а так же работу с семьей. Реализация ФГОС возможна при тесном взаимодействии всех сотрудников, обеспечивающих реализацию образовательного процесса. Особого внимания взаимодействие между сотрудниками требует при создании новой Организации и функционирования нового коллектива.

Анализ коллектива. Открытие новой организации. Становление коллектива. Штат составили как молодые специалисты, так и люди со стажем. Вопросы взаимодействия с родителями и протеканием адаптационного периода у вновь поступивших детей. У молодых специалистов часто возникли вопросы рабочего порядка, которые требовали понимания принципов психологических подхода к ребенку и знания их возрастных особенностей. Ситуации непонимания между опытными специалистами и молодыми.

Проблема. Разобщенность, отсутствие единого механизма взаимодействия в коллективе послужили толчком к решению вопроса о командообразовании педагогического коллектива. Решение о создании психологического клуба для педагогов «Ресурс Открой Свой Ты» или РОСТ. Работа по проведению встреч клуба возложена на педагога-психолога.

1 **Цель:** создание благоприятных условий для работы в команде, сплочение коллектива. Обучение педагогического персонала упражнениям на расслабление, для повышения работоспособности.

2 **Задачи:**

- обучение педагогов правильному взаимодействию друг с другом в рабочем режиме;
- повышение психолого-педагогической компетенции воспитателей при взаимодействии с родителями, сотрудниками и детьми:
 - помощь воспитателю в осознании своего профессионализма и личностного роста;
 - формирование у педагогов потребность к самообразованию, саморазвитию;
 - создание специальных условий педагогам для самостоятельного нахождения решений в проблемных ситуациях, активное участие в работе клуба.
- снятие психоэмоционального напряжения педагогов через психологические игры и тренинги.

Без высокой психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса, и в первую очередь педагогов и психолога, добиться желаемого результата не возможно.

Пути решения. Создание педагогического клуба для работы над применением практических вопросов и нахождения решений в неформальной обстановке. Анализ текущих мероприятий и запросов педагогов для дальнейшей работы над их решением.

Результат. За период 2013-2014 г. учебного года можно сделать выводы, что педагоги стали более открытыми, научились более профессионально презентовать свою работу для родителей, что снизило уровень претензий со стороны родителей. Это особенно актуально в частной организации, какой является наше учреждение. Родители, приводя своих детей, нацелены на качество предлагаемых услуг и открытость самой организации.

Программа клуба «Ресурс Открой Свой Ты (РОСТ)» на 2013-2014 учебный год

Цель: сплочение единой команды; учить педагогов снимать напряжение; знакомить с различными формами открытия внутреннего ресурса; способствовать желанию поддерживать жизнерадостное, здоровьесберегающее состояние.

1. **Знакомство. Я – это вселенная.**

Цель: Объединение группы; учить вычленять в себе негативные ощущения и переводить их в позитивные; снятие внутреннего напряжения; создание атмосферы сотрудничества внутри группы; знакомство с упражнениями на снятия внутреннего негативного состояния.

2. **Проникновение в образ.**

Цель: Учить принимать предложенный образ, ощущать особенности, открывать свой потенциал за счет принятия образа, вовремя выходить из принятого образа.

3. **Конфликт, и с чем его едят?!**

Цель: Выявление конфликта. Когда общение переходит в конфликт. Способы ухода от конфликта. Как себя вести, если конфликт произошел.

4. **Как наполнить себя энергией**

Цель: Определение разницы между недостатком и переизбытком энергии; упражнение на снятие негатива; упражнение на расслабление; упражнение на наполнение себя энергией.

5. *Я иду к людям*

Цель: Учить правильно позиционировать себя, как педагога; развивать желание рекламировать свою работу правильно.

6. *Тайм менеджмент для отдыха.*

Цель: Понятие тайм менеджмента для отдыха. Как правильно спланировать свой отдых не зависимо от его протяженности; учимся отдыхать чтобы отдохнуть.

Литература

1. *Лукьянова М.И.* Моя профессия – детский психолог: Практическое пособие для специалистов общеобразовательных учреждений. – М.: АРКТИКА, 2007.
2. Организация процесса воспитания детей: современные подходы, формы и методы / Под ред. Е.Н. Степанова, Н.А. Алексеевой, Е.И. Барановой, Е.В. Володиной. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2013.
3. *Хухлаева О.В.* Тропинка к своему Я. – М.:Генезис, 2009.

Пути оптимизации детско-родительских отношений в контексте ФГОС дошкольного образования

Л.Г. Сударчикова,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры детской психологии

г. Орск, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

В последние годы в **России** научно-практический интерес к проблеме детско-родительских отношений существенно возрос. Многочисленные эмпирические данные российских и зарубежных исследователей и педагогов дошкольного образования позволяют утверждать о безусловном влиянии ранних внутрисемейных отношений и родительских установок на качество психологического развития и социальной адаптации детей-дошкольников. Ведь в ст. 44 Закона об Образовании говорится о том, что именно родители являются первыми воспитателями ребенка, а образовательные организации должны оказывать только помощь в воспитании детей, охране и укреплении здоровья и развитии индивидуальных способностей, а также необходимой коррекции нарушения их развития.

В соответствии с вступившими с 1 января 2014 г. Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) дошкольного образования взаимодействие воспитателей и других специалистов дошкольного образования с родителями дошкольников выделено в одну из магистральных образовательных областей. Как подчеркивает А.Г. Асмолов, ФГОС дошкольного образования, в противовес предыдущим программам ДО, нацеленным на обучение и приобретение тех или иных знаний, реализует содержание образования, в котором приоритетом стала программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации детей. И ответственность за качество данного приращения в личности ребенка-дошкольника лежит в первую очередь на родителях.

Однако в настоящее время специалисты дошкольных образовательных учреждений, социально-психологические службы и широкая российская общественность наблюдают нарушения и деформации родительско-детских отношений вследствие де-

структивной направленности родительских установок, которые наносят вред соматическому здоровью ребенка-дошкольника, травмируют его психику, ведут к формированию различных психологических проблем, влекут за собой формирование социально дезадаптивной, акцентуированной или инфантильной личности дошкольника. В настоящее время все вышеперечисленные факторы стали серьезной медико-социальной, психолого-педагогической и общечеловеческой проблемой.

Внимание, уделяемое в ФГОС дошкольного образования качеству взаимодействия ребенка с родителями, осознанию себя носителем демонстрируемых ими ценностей и моделей социально приемлемого поведения, с новой силой поднимает вопрос о путях оптимизации детско-родительских отношений ребенка, в контексте реализации ФГОС дошкольного образования.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей родительско-детских отношений, разработка и опробование психолого-педагогической модели их оптимизации. Объект исследования – родительско-детские отношения в старшем дошкольном возрасте. Предмет исследования – оптимизация родительско-детских отношений в возрастной страте детей 5-ти – 6-ти лет.

В качестве гипотезы исследования мы выдвинули предположение о том, что амплификация родительско-детских отношений игровой позицией родителей с использованием сказкотерапии, психогимнастики и алгоритмов позитивного общения с детьми 5 – 6 лет, будет способствовать оптимизации родительско-детских отношений в старшем дошкольном возрасте.

В основе нашего исследования – фундаментальные положения отечественных и зарубежных психологов о закономерностях развития детской психики и понимании дошкольного детства как особого периода в становлении личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, З. Фрейд, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, Э. Эриксон, Р. Сирс, Д. Боулби, М. Эйнсворт, Е.О. Смирнова); взгляды психологов-исследователей на проблему родительско-детских отношений и возможностей их оптимизации (А.С. Спиваковская, В.В. Столин, А.Я. Варга, А.И. Захаров, В.М. Минияров, Е. Шафер, С. Броди, М.И. Лисина, Н.И. Ганюшенко, Н.Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова). На теоретическом уровне проанализированы подходы зарубежных психологических школ к проблеме родительско-детских отношений К. Лоренца, З. Фрейда и Э. Берна, Э. Эриксона, К. Хорни и Э. Фромма, Д. Боулби, М. Эйнсворт, Р. Сирса, К. Роджерса. Рассмотрен вопрос о выделении типов родительско-детских отношений С. Броди, Е. Шафером, А.И. Захаровым, А.Я. Варгой, А.С. Спиваковской, В.М. Минияровым.

Структура родительского отношения рассматривается нами в совокупности представлений родителей о ребенке, отношении родителей к ребенку и характере взаимоотношений родителя с ребенком. При этом родительское отношение – это подвижное образование, которое может меняться под воздействием различных средовых факторов и с учетом бинарности и противоречивости позиции родителя по отношению к ребенку. С одной стороны, главной характеристикой родительского отношения является любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности, безусловное принятие, внимание и целостное отношение к нему. С другой – родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем, т. к. именно родитель вводит ребенка в жизненную реальность, является носителем общественных норм и правил, оценивает его действия, осуществляет необходимые контролирующие и ограничивающие санкции, обусловленные направленностью родительских установок.

Анализ теоретических первоисточников позволил выделить положения, взятые за основу модели экспериментального исследования: 1) структуру родительских установок мы рассматриваем в совокупности трех компонентов: установки родителя по отношению к ребенку; установки родителей на воспитание ребенка; характер взаимоотношений родителя с ребенком; при этом родительские установки мы рассматриваем как подвижное образование, которое может меняться под воздействием психологических и социальных факторов; 2) направленность родительских установок является одновременно индивидуальным методом моделирования взаимоотношений в семье и средством психологического развития дошкольника 5–6 лет тип родительско-детских отношений обусловлен особенностями родительских установок, характером эмоционального принятия ребенка и типом воспитания; 3) особенности переживания ребенком родительско-детских отношений и его активно-действенная позиция в диаде «ребенок–родитель» снижает деструктивные варианты его психологического развития.

Исходя из этого, мы выделили критерии детско-родительских отношений: 1) степень социальной адаптации ребенка; 2) знак отношения родителей к детям и семейным ролям; 3) стиль семейного воспитания. Это позволило нам дифференцировать уровни детско-родительских отношений и модели благоприятных и неблагоприятных вариантов развития внутрисемейных отношений на оптимальный, колеблющийся и деструктивный, где последние два на уровне социума отличаются общей тенденцией к пренебрежению родительскими обязанностями и проявлению жестокости, наносящих ущерб физическому и психическому здоровью ребенка-дошкольника.

1. Оптимальный уровень: тип детско-родительского отношения отвечает трем главным требованиям – адекватности, гибкости и прогностичности. Родители не концентрируются только на том, чего они хотят добиться от своего ребенка; знание и учет возможностей и склонностей ребенка – важнейшее условие успешности развития. В семье проявляется разумная любовь, сотрудничество, взаимопомощь и поддержка. К ребенку предъявляются справедливые требования с обоснованием запретов.
2. Колеблющийся уровень: родители отличаются повышенной неуверенностью, отношения характеризуются неустойчивостью и амбивалентностью. В реальности родители неплохо знают своего ребенка, сензитивны по отношению к нему, но не уверены в правильности своего поведения и поэтому отстранены от ребенка, не вникают в его проблемы. Ребенок выступает в роли «золушки» или «маленького неудачника». К ребенку предъявляются повышенные требования. Ребенок испытывает трудности в общении с взрослыми.
3. Деструктивный уровень: родители проявляют себя авторитарно, отношения диктуются ими, и дети должны беспрекословно подчиняться распоряжениям и требованиям родителей. Ребенок выступает в глазах родителей помехой в их жизни, не дающей реализовать себя и жить в свое удовольствие. Ребенок тревожен, неуверен в себе, зависим, замкнут, тревожен. Испытывает трудности в общении с родителями и сверстниками, часто аутичен.

Экспериментальной базой исследования стало Муниципальное дошкольное образовательное автономное учреждение «Центр развития ребенка детский сад № 116 г. Орска “Ералашка”», старшая группа, дети 5-6 лет в количестве 23 человек. В исследовании также приняли участие родители этих детей. МДОУ осуществляет образовательную деятельность по программе «Детство», образовательное пространство которой включает важнейшие сферы бытия. Основные ориентиры в содержании развития определяет раздел «Ребенок входит в мир социальных отношений», призванный формировать у ребенка образ социального «Я» в семье и в кругу сверстников.

На диагностическом этапе исследования решались задачи проведения диагностики типов взаимоотношения родителей и детей 5-6 лет, выявления семей, имеющих нарушения в структуре родительства и требующих психолого-педагогического сопровождения специалистов ДОО в форме коррекционно-развивающей и профилактической работы по оптимизации родительско-детских отношений. На данном этапе нами были проведены: беседы с воспитателями, наблюдение за взаимоотношениями детей 5-6 лет и их родителей, исследование их межличностных отношений с помощью теста-опросника А.Я. Варги, В.В. Столина, проективной методики «Рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана, исследование отношения ребенка 5-6 лет к окружающим его людям с помощью «Теста незаконченных предложений» (Тест Сакса SSTC), исследование социальной приспособленности ребенка 5-6 лет, сферы его межличностных отношений и их особенностей по методике «Волшебный мир» В. Михала, восприятия ребенком внутрисемейных отношений с помощью методики Рене Жиля.

Структурированная беседа с родителями показала, что: 73,91 % семей имеет полный состав. 21,74 % – формально полная: в этих семья отцы практически не участвует в воспитании детей из-за частых командировок; по количеству детей – 65,22 % имеет одного ребенка, 17,39 % – двоих детей, 8,69 % – троих детей.

По результатам исследования родительского отношения с помощью теста-опросника для родителей А.Я. Варга и В.В. Столина 65,22 % родителей соответствует кооперационное отношение к детям, 26,08 % – отношение к ребенку как к «маленькому неудачнику», 13,04 % – соответствует авторитарная гиперсоциализация.

По результатам проведения интервью «Волшебный мир» 70% детей находились на оптимальном уровне отношения к окружающим; 10% – на колеблющемся уровне и 20% – на деструктивном уровне.

По результатам методики «Тест незаконченных предложений» исследования выявлено, что у 43,47 % детей отмечается высокий уровень отношения к близким людям, у 30,43 % детей – средний и у 26,1 % – низкий.

По результатам проведения исследования с помощью методики «Рисунок семьи» у 52,17 % детей 5-6 лет отмечается оптимальное отношение к близким людям, у 30,43 % детей – колеблющееся отношение и у 17,4 % – деструктивное отношение к близким людям.

Результаты исследования социальной приспособленности детей 5-6 лет, сферы их межличностных отношений и восприятия внутрисемейных отношений по методике Рене Жиля позволяют сделать вывод о том, что у 47,82 % детей отмечаются оптимальные внутрисемейные взаимоотношения, у 34,78 % – колеблющиеся, и у 17,4 % – деструктивные взаимоотношения в семье.

По обобщенным результатам 47,82 % участвовавших в исследовании семей имеют оптимальные родительско-детские отношения, 47,82 % – колеблющиеся и 17,4 % – деструктивные отношения. С двумя последними группами детей и их родителей была проведена развивающая работа.

На формирующем этапе исследования нами была реализована программа коррекции нарушений родительско-детских отношений в рамках ДОО, формировалось эмоционально комфортное состояние и развитие эмпатии у детей 5-6 лет в ДОО и семье; актуализировалась рефлексия и саморефлексия родителей в общении с ребенком.

Наличие колеблющегося и деструктивного уровней детско-родительских отношений требовало особого внимания всех специалистов ДОО и психолого-педагогического сопровождения данных семей с использованием всего разнообразия методов коррекционно-развивающей работы с детьми 5-6 лет и их родителями. Нами исполь-

зованы методы: 1) групповой работы с родителями в форме коррекции родительских отношений в когнитивно-поведенческом тренинге; 2) групповой дискуссии, повышающей психолого-педагогическую компетентность родителей, их сензитивность к ребенку и его проблемам, позволяющий выявить индивидуальные стереотипы и негативные установки воспитания; 3) ролевой игры, моделирующей и воспроизводящей в контролируемых условиях типичные семейные ситуации; 4) совместных действий, основанных на выполнении ребенком и родителями общего задания с последующим анализом; 5) конструктивной дискуссии родителей для сравнения различных точек зрения на воспитание ребенка и выбора эффективных подходов к разрешению проблемных ситуаций на основе сотрудничества в диадах «взрослый – взрослый» и «взрослый – ребенок»; 6) психогимнастика как эффективное средство коррекции была направлена на регуляцию функционального и эмоционального состояния в процессе выполнения невербальных, телесных упражнений по трем направлениям: релаксация, повышение работоспособности, управление эмоциями; 7) игротерапия создавала ощущение комфортности и безопасности, значительно расширяя возможности ее психотерапевтического применения не только в работе с детьми, но и со взрослыми; 8) сказкотерапия как среда образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни и переноса сказочных смыслов в реальность для создания ситуаций, в которых можно задуматься над их смыслом и неоднозначностью.

Каждое коррекционное занятие имело свой сюжет, позволявший детям и их родителям актуализировать эмоции, отношение друг к другу и навыки саморегуляции на основе развития эмпатии как способности понять и принять другого. Объединение детей и родителей в совместных играх соревновательного характера позволило интенсифицировать коррекционно-развивающую работу по оптимизации родительско-детских отношений.

На этапе контроля была проведена повторная диагностика по методикам констатирующего этапа исследования. По обобщенным результатам этапа контроля 69,56 % участвовавших в исследовании семей имеют оптимальные родительско-детские отношения, 21,73 % – колеблющиеся и 8,71 % – деструктивные отношения, что показывает положительную динамику их развития в ходе проведения эксперимента.

Анализируя поведение детей 5 – 6 лет во взаимодействии с родителями и со сверстниками в ходе наблюдения и повторной диагностики, мы отметили следующие изменения: дети устанавливают теплые доверительные отношения с родителями, свободно взаимодействуют со сверстниками, учитывают интересы окружающих людей. Родители к ним относятся позитивно, считают с их мнением. Родители больше времени уделяют своему ребёнку, отмечают доверительные и доброжелательные внутрисемейные отношения, отсутствие жестокого обращения родителей к детям, дети проявляют сдержанность и спокойствие при выслушивании требований родителей. Дети так же говорят о положительных изменениях в отношениях с родителями. В семьях проявляется взаимопомощь, однако родители не всегда учитывают интересы своих детей. Все это свидетельствует о наличии положительной динамики родительско-детских отношений в экспериментальной группе.

Используя методы математической статистики, мы получили положительную величину коэффициента порядковой корреляции Ч. Спирмена, равную 0,855, что говорит о значимой тесноте полученных результатов, эффективности смоделированной и реализованной нами коррекционной работы и верности гипотезы исследования.

Таким образом, в ходе исследования подтверждено, что структура родительского отношения есть система представлений родителя о ребенке, отношения родителей

к ребенку и взаимоотношений родителя с ребенком. При этом родительское отношение рассматривается как новообразование, меняющееся под воздействием психологических и социальных факторов. Тип родительско-детских отношений является как средством поддержания эмоционального контакта, так и индивидуальным средством моделирования взаимоотношений в семье.

Наряду с этим нами отмечено: нарушения родительско-детских отношений не исчезли совсем, и это говорит о необходимости продолжать работу в данном направлении. Семья – это целостная система, поэтому проблемы в системе «родитель – ребенок» не могут быть решены благодаря психокоррекции только ребенка или только родителя: параллельная психокоррекционная и профилактическая работа с ними специалистов ДОО и совместная деятельность детей и родителей способствуют оптимизации взаимоотношений между ними. Внимание, уделяемое данной проблеме в контексте ФГОС ДО позволяет предположить, что оздоровление внутрисемейных отношений в старшем дошкольном возрасте, на этапе формирования всех морально-этических инстанций, аксиологических ориентиров и активного вхождения в мир вещей и мир людей, оздоровит в целом российское общество и выведет его на качественно новый уровень жизни.

Литература

1. *Скоролупова О.А.* Введение в ФГОС дошкольного образования: Разработка Образовательной программы ДОО. – М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2014. – 172 с.
2. *Тюрева А.А., Сударчикова Л.Г.* Детско-родительские отношения и возможности их оптимизации в возрастной страте детей 5 – 6 лет // Materiały X Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Aktualne problemy nowoczesnych nauk – 2014» Volume 18. Psychologia i socjologia. : Przemysł. Nauka i studia – 88 str. – ISBN 978-966-8736-05-6. – С. 25 – 27.
3. http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Analitika_monitoring-FGOS-DO.pdf

Компетентностный подход в повышении квалификации воспитателя ДОО

Н.Ш. Сыртланова,

кандидат педагогических наук, доцент

г. Уфа, БГПУ им. М. Акмуллы

В ФГОС ДО подчеркивается, что педагогические работники, реализующие Программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условия развития детей. К трудовым действиям педагога в сфере дошкольного образования (Приказ Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог») отнесено развитие профессионально значимых компетенций, необходимых для решения образовательных задач развития детей раннего и дошкольного возраста с учетом особенностей возрастных и индивидуальных особенностей их развития.

Таким образом, основной чертой профессионализма воспитателя ДОО выступает компетентностный подход.

Исследователи (А.Г. Бермуса, В.А. Болотов, А.Г. Гогоберидзе), изучавшие природу компетентности, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер. Ученые рассматривают компетентность как: системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты (А.Г. Бермуса); следствие саморазвития индивида, его личностного роста, са-

моорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта (В.А. Болотов); результат не только образования, но и влияния семьи, социума, культуры; и, что чрезвычайно важно – самого субъекта (А.Г. Гогоберидзе); способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождение обучающим своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высоко мотивированное и в подлинном смысле личностно-ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости (В.В. Сериков); способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия (Дж. Равен).

Для формирования профессиональных компетенций педагогов ДОО профессорско-преподавательским составом кафедры дошкольной педагогики БГПУ им. М. Акмуллы проводятся курсы повышения квалификации. Цель курсов – развитие профессиональной компетентности педагогов для создания условий реализации основной образовательной программы в соответствии с ФГОС ДО. Повышение квалификации осуществляется по программам «Дети с ограниченными возможностями здоровья в группе детского сада», «Организация образовательной работы с детьми раннего возраста», «Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников». Курсы ведут специалисты кафедры, прошедшие обучение в г. Москва по программе «Разработка и апробация стандартов и программ для комплексной подготовки педагогических работников ДОО с учетом Федерального Закона «Об Образовании в Российской Федерации» на базе МГППУ.

Реализация компетентного подхода в ходе повышения квалификации педагогов ДОО предусматривает широкое использование активных и интерактивных форм проведения занятий (постерных презентаций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психолого-педагогические тренинги)

Для реализации цели для педагогов ДОО разработаны задания. Средствами оценки компетентности выступили уровни сложности выполняемых заданий: репродуктивный, полутворческий, творческий [1]. Для каждого уровня определены типы и формы заданий [1; 2].

Первый уровень сложности – репродуктивный. Данный уровень включает задания, направленные на выявление умения действовать по образцу, выявлять знания фактов. Задания данного уровня предполагают определенные условия и определенный результат. На этом уровне используются следующие формы заданий: заполнение таблиц, составление терминологического словаря, устный и письменный опросы, задания на группировку информации, задания на установление последовательности, задания на дополнение, задания на исключение лишнего, классификация, ранжирование, имитационные упражнения т. д.

Второй уровень сложности – полутворческий. Данный уровень сложности заданий, направлен на способность педагогов ДОО самостоятельно выявлять проблему, выбирать путь и осуществлять его преодоление, включают задания, выявляющие умение самостоятельно организовать свою работу в соответствии с поставленной целью. На этом уровне неопределены условия, но определен результат. Для формирования компетентностей широко используются следующие задания: кейс, аналитические задания, задания на работу с информацией (исторический анализ), постерные презентации, подготовка документации, разработка НОД, моделирование, написание эссе и т.п. создать, придумать дизайн, разработать, составить план.

Третий уровень сложности – творческий. Задания данного уровня, направлены на выявления умения самостоятельно ставить задачу. На этом уровне не определены условия и не определен результат. Этот уровень сложности включает задания типа: этюды, фотографии, рисунки, презентации и т. п.

В ходе проведения курсов повышения квалификации педагогов ДОО широко используются формы работы, разработанными авторами «Руководства по разработке средств оценки уровня формирования компетенции»:

- коммуникативные задания (дебаты, дискуссии, выступления, круглый стол, «Снежный ком»);
- аналитические задания (конструирование проблемы, классификация, ранжирование, прогнозирование, исторический анализ, моделирование, экспертная оценка);
- кейсы и имитационные упражнения, дидактические игры;
- тесты (с однозначным выбором ответа, многозначным, на дополнение, закрытой формы, на соответствие, группировку информации, установление последовательности, на исключение лишнего, перекрестного выбора);
- задания на работу с информацией (анализ, тезаурус, рефераты, аннотирование, планирование, конспектирование);
- креативные задания (аквариум, мозговой шторм, эссе, Synectics);
- подготовка документации (отчеты по лабораторным заданиям, отчет по практике, составление рекомендаций, аналитический отчет);
- комплексные задания (курсовая работа, проект, практика);
- опрос (письменный, устный);
- дидактические игры (деловая игра) [2].

Показатель повышения компетентности педагогов ДОО – это отчеты по темам обсуждаемым на лекциях, доклады.

Современный специалист ДОО должен быть не только профессионально компетентным, но и находиться в поиске необходимой информации с целью разрешения тех или иных профессиональных проблем, постоянно приобретать дополнительные знания (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Слостенин).

Повышение квалификации педагогов ДОО достигается:

- серьезной мотивации заинтересованного участия педагогов ДОО;
- участием педагогов в исследовательской деятельности и привлечением всех субъектов образовательного пространства в данную деятельность;
- совместной деятельностью педагогов в рамках временных творческих коллективов, направленной на решение образовательных проблем;
- реализацией личных инициатив, привлечением личного опыта при решении профессиональных задач.

Основными методами и технологиями подготовки педагогов ДОО в рамках компетентностного подхода выступают:

- формы трансляции, понимания, освоения знаний и интеллектуальных навыков (лекции, семинары, включая инновационные формы (например, лекция с запланированными ошибками);
- формы творческой рефлексии по отдельным проблемам курсов: (дискуссии; метод «Дельфи» («мозговой шторм»), экспертные оценки, выработка коллективных решений, эссе);
- активные формы организации лекций, моделирующие ситуации индивидуального принятия решений и ответственности (кейс-метод; ролевые и деловые игры)

Использование данной формы работы с педагогами ДОО позволяют повысить профессиональную компетентность педагогов ДОО. Так как цели, содержание и спо-

собы подготовки воспитателей ДОО отвечают требованиям ФГОС ДО. Объединяющей целью дошкольных образовательных учреждений Республики Башкортостан является подготовка компетентных специалистов в сфере дошкольного образования, способных эффективно решать психолого-педагогические задачи, связанные с особенностями и содержанием ФГОС ДО.

Литература

1. *Рахимов А.З.* Психодидактика. – Уфа: Издательство «Творчество», 1996. – 191 с.
2. Руководство по разработке средств оценки уровня формирования компетенции [Электронная версия] <http://mqqu-sh.ru/sites/default/files/rukovodstvo...>

Игра глазами педагогов

Е.В. Трифонова,

кандидат психологических наук,

Москва, ГБНУ Московский институт развития образования

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования игра наряду с познавательной, исследовательской деятельностью и творческой активностью ребенка объявлена основной формой реализации Программы. Это крайне важное положение понимается педагогами крайне неоднозначно. Наиболее распространенной интерпретацией является практическая реализация известного лозунга «Учимся играя», т. е. активное применение разнообразных игровых форм.

Правомерен ли такой подход? Какую игру педагоги считают наиболее ценной с точки зрения детского развития? Что дает игра ребенку? Как правильно организовать условия для детской игры? На какие методики опереться? Какие проблемы в этой области наиболее актуальны? Эти и другие вопросы мы предложили в форме анкеты педагогам Москвы, проходившим обучение на курсах повышения квалификации в 2014 году. Всего в анкетировании приняли участие 136 педагогов: 41 воспитатель, 67 старших воспитателей, 28 заведующих (руководителей структурных подразделений).

Прежде всего, посмотрим глазами педагогов на главную проблему «игра как детская деятельность – игра как образовательная форма». Сегодня эта проблема имеет особую актуальность [4], тем более в свете вышеупомянутого положения Стандарта; однако ретроспективный взгляд в историю показывает, что актуальной она была практически всегда [5]. Отношение педагогов к игре характеризуется известной утилитарностью: игра постоянно используется как метод и как средство, ее элементы неизменно присутствуют при организации занятий и режимных моментов, их применение всегда четко обосновано (чтобы научить..., сформировать..., закрепить... и т. п.). Уникальный мотив игры, который по определению заключается «не в результате действия, а в самом процессе» [2, С. 486] фактически во внимание не принимается и никак не поддерживается.

Организованная игра выполняет ряд крайне важных функций, однако она не должна вытеснять самостоятельную детскую игру как ведущую деятельность, определяющую развитие ребенка на этом возрастном этапе. Выполнение требований к условиям реализации ФГОС ДО зависит и от того, как педагог относится к самостоятельной спонтанной свободной сюжетной игре, которая в значительной мере обеспечивает ребенку ту самую «социальную ситуацию развития детей, соответствующую специфике дошкольного возраста», о которой говорится в Стандарте. Однако еще в 60-е гг. прошлого века А.П. Усова замечала, что даже в учебной педагогической литературе

игру в ее педагогическом значении часто смешивают с игрой как возрастным проявлением ребенка [6]. Изменилась ли ситуация сегодня?

Анкетирование показывает, что современная ситуация не сильно отличается от той, что была полвека назад. Так, 35 % педагогов считают, что игра как образовательная форма и игра как детская деятельность представляют собой единство, развиваются по единым законам. 10 % педагогов вовсе не смогли ответить на этот вопрос, а это значит, что они также не понимают специфики игры как свободной детской деятельности. Среди оставшихся 55 %, согласных с тезисом, что игра как педагогическая форма и игра как детская деятельность качественно отличаются друг от друга, только 1/5 часть респондентов отметила, что ведущая роль при этом принадлежит игре как детской деятельности. Остальные выразили мнение, что преимущественное значение для развития ребенка имеет игра как образовательная форма.

Итак, для большинства педагогов игра как самоценная самостоятельная детская деятельность либо не существует вовсе, либо ее значение обесценивается в пользу организованных («педагогически ценных») игр. На практике такая позиция приводит к парадоксальной ситуации депривации игры как ведущей деятельности на фоне ее тотальной эксплуатации [5].

На непонимание педагогами того, какая именно игра является ведущей деятельностью, указывает и тот факт, что некоторые педагоги называли ею дидактические игры (6 %) и игры с правилами (1 %). А для 21 % педагогов ведущей деятельностью выступают «любые» или «все» игры.

Показательными были ответы на вопрос, что такое «хорошая игра»? Вопрос намеренно был предложен в открытой форме, без вариантов ответов, а также без конкретизации самого вопроса (что значит «хорошая»? для кого? с какой точки зрения?), поэтому ответы отражали общее отношение к игре каждого педагога. Сразу же стоит отметить, что 13 % респондентов никак не ответили на этот вопрос, что определенным образом характеризует их отношение к игре в целом. Формулировки остальных можно было объединить в четыре большие группы.

В ответах *первой группы* (36 %) «хорошей» признавалась игра, в которую дети, например, могут играть сосредоточенно, целенаправленно, учитывая интересы товарищей, решая конфликты, помогая друг другу... Также в такой игре решается целый ряд педагогических задач: «хорошая» игра учит... формирует... обогащает... То есть, можно сказать, что здесь доминировала позиция примата решения определенных воспитательных и образовательных педагогических задач. При этом интересы детей в формулировках никак не были отражены.

Таким образом, более чем для трети педагогов «хорошей» выступает игра, в которой успешно решаются образовательно-воспитательные задачи, но при этом совершенно не принимается во внимание, интересна ли детям такая игра, развивается ли она как деятельность и создает ли условия для развития самого ребенка. Поскольку это – доминирующая группа ответов, то можно сказать, что на практике преобладает «взрослоцентричная» модель игры, в рамках которой ребенок фактически низведен до статуса объекта при решении педагогических задач.

Для второй группы ответов (18 %) было характерно то, что педагоги максимально были «на стороне ребенка» – хорошей признавалась игра, которая интересна детям, увлекательна, в которую играют самозабвенно, хотят продолжать еще и еще и т. п. Педагогические задачи в этой группе ответов не звучали.

Третья группа ответов (12 %) представляла собой синтез первых двух. Ее составили ответы, в которых постановка определенных педагогических задач сочеталась с

учетом интересов ребенка, то есть хорошей называлась игра, которая имеет развивающий характер и при этом в обязательном порядке нравится самим детям.

В *четвертой группе* ответов (21 %) на первый план были выдвинуты не педагогические задачи и не интересы ребенка, а сама игра, ее характеристики. Разумеется, если игра не интересна ребенку, она не сложится как деятельность, но следует учитывать, что даже интересная для самих детей игра может оставаться структурно примитивной, иметь низкий уровень развития. Поэтому необходимо, чтобы внутри интересной игры складывались и развивались ее структурные компоненты (умение использовать предметы-заместители, развивать сюжет, вести ролевой диалог, выстраивать отношения персонажей и др.). Выделение этих компонентов означало ориентировку педагогов не только на эмоциональный фон игры, но и на уровень ее фактического развития.

Отдельно был сформулирован вопрос, позволяющий оценить, какую игру воспитатели считают «полезной». По результатам анкетирования более 40 % педагогов убеждены, что игры, организуемые самими детьми, полезны, но менее эффективны, чем совместные со взрослым игры, в которых взрослый придает игре нужный вектор развития сюжета; около 30 % признают, что самостоятельные игры оказывают большое влияние на развитие ребенка, но только при условии проигрывания адекватных сюжетов; и только треть педагогов (чуть более 30 %) согласны с тем, что игры, организуемые самими детьми, оказывают большое влияние на развитие ребенка независимо от сюжета.

При последующем обсуждении именно этот пункт вызвал наибольший эмоциональный отклик педагогов: «Получается, что в игре детей не нужно воспитывать?». Воспитание личности ребенка всегда было и остается первоочередной задачей, но следует отдавать себе отчет в том, что, во-первых, игра не должна превращаться в одно сплошное упражнение, пусть даже в самых добрых делах и чувствах, а во-вторых, разыгрывание «правильных» сюжетов по своей сути не относятся к ведущей деятельности – это дидактические сюжетные игры или инсценировки. Собственно игра предполагает самостоятельное создание ребенком воображаемой ситуации, однако «часто мы путаем воображаемую ситуацию, которая должна разворачиваться в игре самим ребёнком, и сценарий, уже придуманный кем-то и только воплощаемый ребёнком в собственной деятельности» [3, С. 73]. «Правильная» игра приобретает по-настоящему воспитывающий характер не тогда, когда дети отображают те или иные события и взаимоотношения, а когда они самостоятельно инициируют их в своей игре. Иначе очень вероятно ситуация, описанная еще в середине 1930-х гг., когда по окончании такой «правильной» игры дети бросили фразу: «А теперь пойдём во двор и будем играть по-своему».

Понимание сущности детской игры, ее самоценности и специфики по отношению к игровым формам и методам, имеет принципиальное значение. Однако не менее важна и инструментальная составляющая: как правильно организовать педагогическую поддержку этой деятельности, создать оптимальные условия для ее развития?

В качестве наиболее важного условия развития детской игры 78 % педагогов¹ указали развивающую предметную среду. Это не удивительно: организации предметной среды всегда уделялось большое внимание, начиная с работ К.Д. Ушинского и заканчивая требованиями современных Стандартов дошкольного образования. Однако здесь есть два очень серьезных «подводных камня». Во-первых, упование на «среду» в определенной мере снимает с педагога ответственность за недостаточное развитие игровой деятельности детей: ведь за материально-техническое обеспечение отвечает руководство, вот они

¹ В некоторых пунктах анкеты педагоги могли выбирать или давать более одного ответа. Процент подсчитывался по отношению к числу респондентов, поэтому сумма процентов может превышать 100.

и не продумали, не обеспечили... Во-вторых, не всегда понятно, что именно понимается под «адекватной предметной средой». Потому что современные наборы реалистических атрибутов для различных игровых сюжетов лишь на первый взгляд способствуют игре и инициируют ее. На самом деле они заводят игру в тупик, низводя на уровень предметно-практического действия. Изобилие игрушек мешает игре, что подчеркивалось во многих педагогических работах, особенно в начале прошлого века. Предметно-игровая среда имеет огромное значение для поддержки самостоятельных игр, однако не решающее: ребенок может развернуть игровой сюжет, наделив игровыми значениями любые случайные предметы, а ребенку с несформированной игровой деятельностью самая идеальная предметная среда не поможет выстроить и развить сюжет.

Такие важнейшие условия как наличие более опытного игрового партнера, в совместной деятельности с которым ребенок приобщается к культуре игры и присваивает ее, а также обогащение *представлений детей об окружающем их мире*, т. е. фактическое обеспечение их содержанием для возможных сюжетов игр, – упомянули всего по 35 % педагогов. Остальные условия (предоставление времени, наличие доброжелательной обстановки в группе, обсуждение сюжетов и пр.) упоминались значительно реже (от 1 до 7 %).

Таким образом, можно констатировать, что большинству педагогов требуется грамотно выстроенная методика по организации и поддержке игровой деятельности детей. На какие методики опираются или по крайней мере ориентируются педагоги?

Большинство (60 %) используют в работе метод поэтапного формирования сподобов игры (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова). Более 40 % опираются на метод комплексной поддержки самостоятельных игр (С.Л. Новоселова, Е.В. Зворыгина, Н.Ф. Комарова, Е.И. Касаткина). Педагогическую технологию организации сюжетно-ролевых игр детей (О. Акулова, О. Солнцева) применяют 18 % педагогов. Значительно реже (от 3 до 1 % ответов) педагоги опираются на методику Н.Ф. Губановой, на свои авторские методики, на опыт собственного детства, на методики для обучения сюжетно-ролевой игре детей с проблемами в интеллектуальном развитии и пр.

4 % педагогов заявили, что не используют подобных методик, т.к. детей не нужно «учить играть». Следует заметить, что доминирование именно этой позиции привело к деградации игры в 90-е годы, когда, пресытившись организованными «разученными» псевдо-играми, воспитатели заявили: «дайте детям поиграться, не вмешивайтесь в игру, не учите детей играть!». К сожалению, тогда было упущено, что процесс психического развития ребенка – это не «вызревание», а присвоение культурного опыта в самом широком смысле слова. И в ситуации, когда естественные каналы передачи культуры игры (разновозрастные детские коллективы) были фактически уничтожены, а искусственные («обучение» игре) – тоже оказались не действующими, то возник специфический вакуум. В этих условиях дети не перестали играть, но их игра стала примитивизироваться, что наблюдалась в отношении как сюжетных, так и народных игр. Крайне точная характеристика сохраняющейся и по сей день ситуации: «Сегодня не игра исчезает из культуры, а скорее – культура из игры» [1, С. 3].

Таким образом актуальной задачей превышения профессионализма воспитателя на сегодняшний день остается задача уточнения представлений о детской игре как самостоятельной свободной деятельности ребенка, которая имеет особое значение для его развития и не может подменяться игровыми формами, идущими от инициативы педагога. На настоящий момент отношение к игре как к средству решения разнообразных педагогических задач доминирует в представлениях педагогов, что мешает полноценной реализации развивающего потенциала детской игры и выполнению требований Стандарта.

Литература

- 1 Кудрявцев В.Т., Смирнова Н.А., Уразалиева Г.К. Психохистория игры (теоретико-методологический эскиз). – М.: ИДОСВ РАО, 2000. – 55 с.
- 2 Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. // в кн.: Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 481–508.
- 3 Новикова Т.С. Значение игры для формирования учебной деятельности. // Журнал практического психолога. – 2005. № 6. – С. 65–76.
- 4 Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование. – 2013. № 3. – С. 92–98.
- 5 Трифонова Е.В. Две парадигмы детской игры и их отражение в практике отечественного дошкольного воспитания в XIX–XXI веках. // В сб.: Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании. – Прага: Sociosfera-CZ, 2013. – С. 73–82.
- 6 Усова А.П. Педагогика игры и её насущные проблемы // Дошкольное воспитание. – 1963. № 1. – С. 49–55.

Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста в группе ОНР (общее недоразвитие речи) в соответствии с ФГОС ДО

Ю.О. Уфимцева,

Учитель-логопед первой квалификационной категории

г. Москва, ГБОУ СОШ № 400, Дошкольное отделение «Солнышко»

В настоящее время возросло количество детей дошкольного возраста, имеющих особенности в развитии познавательной и речевой деятельности. В ДОУ большое внимание уделяется психолого-педагогическому сопровождению детей с речевыми нарушениями, в частности, детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

Общее недоразвитие речи подразумевает различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы (фонетики, лексики, грамматики, связной речи) при нормальном слухе и интеллекте. В то же время, общее недоразвитие речи негативно сказывается на формировании и развитии у детей интеллектуальной, сенсорной, эмоциональной, коммуникативной и волевой сфер. Другими словами, речевые нарушения обуславливают наличие вторичных дефектов психического развития дошкольников. Так для более эффективной коррекционно-развивающей работы необходимо тесное сотрудничество учителя-логопеда и педагога-психолога в преодолении речевых нарушений и нормализации общего психического развития ребёнка.

В соответствии с ФГОС ДО (Приказ № 1155 от 17 октября 2013 года) одной из целей образовательного процесса является обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования. Осуществление данной цели возможно при создании специалистами индивидуальных программ для обучения и воспитания детей с самыми различными комплексными нарушениями развития.

Взаимосвязанная работа учителя-логопеда и педагога-психолога в коррекционно-развивающем процессе осуществляется в несколько этапов:

1. диагностический этап – выявление у детей тех сторон психического и речевого развития, которые требуют особого внимания специалистов (диагностика проводится в первые 2–3 недели сентября);

2. аналитический этап – на основе полученных диагностических данных разработка плана индивидуального психолого-педагогического сопровождения каждого ребёнка;
3. коррекционный этап – проведение согласованной коррекционно-развивающей работы специалистов в соответствии с планом психолого-педагогического сопровождения. На этом этапе учитель-логопед и педагог-психолог проводят индивидуальные и подгрупповые интегрированные занятия с детьми, в соответствии с тематическим планированием. Логопед организует и координирует работу с ребёнком, оказывая ему логопедическую помощь, а психолог развивает когнитивные процессы, которые связаны с речью. Раз в неделю логопед и психолог проводят обобщающее интегрированное занятие по лексической теме недели. В занятия включаются элементы логоритмики, словотворчества, игротерапии, цветотерапии, сказкотерапии, релаксации, изодейтельности и конструирования. Работа проводится по следующим основным направлениям:
 - развитие импрессивной и экспрессивной речи;
 - развитие артикуляционной, общей моторики и моторики пальцев рук;
 - развитие слухового, зрительного, вкусового и кинестетического восприятия;
 - развитие высших психических функций;
 - развитие познавательного интереса;
 - развитие эмоционально-волевой сферы;
 - развитие коммуникативной сферы.

Так как непосредственное влияние на речевое развитие оказывает семья, в которой растёт и воспитывается ребёнок с речевыми особенностями, то важную роль на этапе коррекции играет консультативно-просветительская работа с родителями. Такая работа не ограничивается проведением консультаций и собраний для родителей, она подразумевает полное включение семьи в коррекционно-развивающий процесс. Логопед и психолог приглашают родителей на совместные индивидуальные и подгрупповые занятия, где родитель является непосредственным участником образовательного процесса, включается в совместную работу с ребёнком. Такие занятия также проводятся в форме досугов в рамках семейного клуба. Целью совместной работы логопеда и психолога с семьёй является повышение уровня родительской мотивации и оптимизации взаимодействия семьи в развитии собственных детей, помощь в овладении методами педагогического воздействия на развитие ребёнка и создание атмосферы взаимопонимания между взрослыми и детьми.

4. Заключительный этап – определение эффективности проведённой коррекционно-развивающей работы за учебный год и перспективы дальнейшего развития ребёнка.

В ходе реализации данных этапов взаимодействия учителя-логопеда и педагога-психолога учитываются не только речевые, но и индивидуально-психологические особенности детей, их компенсаторные возможности; формулируется объективное заключение о развитии ребёнка; намечаются индивидуальные и подгрупповые программы коррекционно-развивающей работы на долгосрочную перспективу. Таким образом, слаженная работа логопеда и психолога помогает скорректировать нарушения развития речи, адаптировать ребёнка в дошкольной среде и подготовить к дальнейшему обучению в школе.

Литература

1. *Миронцева С.М.* Взаимодействие участников процесса коррекционно-речевого развития дошкольников. – СПб.: ООО «Детство-пресс», 2012. – 208 с.
2. *Мещерякова О.Б.* Взаимодействие педагога-психолога и учителя-логопеда // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2012. – № 11. – 79 с.

К вопросу реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования в семье

Е.Г. Хайлова,
Москва, ФГАУ «ФИРО»

В соответствии с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования (далее ФГОС ДО) построение взаимодействия с семьями воспитанников (законными представителями) как участниками образовательных отношений является одним из условий для успешной реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Но всегда ли современные родители готовы стать полноценными участниками образовательного процесса?

В связи с принятием ФГОС ДО родители и педагоги оказались поставленными перед двумя глобальными проблемами. Одним из наиболее сложных вопросов реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее – ООП ДО) является обязательное требование осуществлять развитие ребёнка в условиях не «информационной социализации» (А.Г. Асмолов), а при гармоничном взаимодействии с другими людьми. Оттого, как будет осуществляться образовательный процесс в детском саду и семье, будет зависеть будущее ребёнка, а именно – показатели его развития в различных формах и видах детской деятельности.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (далее – закон «Об образовании») в статье 44 «Права, обязанности и ответственности в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» действует в отношении всех уровней образования. Дошкольное образование, как начальный уровень в системе общего образования, должно быть дано ребёнку родителями (ст. 44, п. 3.2). Поскольку родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами (ст. 44, п. 1), то закон «Об образовании» включает такие действия, как для родителей, так и для органов государственной власти и органов местного самоуправления и образовательных организаций:

- согласно пунктам 2 и 3.2 родители вправе осуществлять дошкольное образование в семье. При этом учитывается мнение ребёнка, а переход в систему общественного образования может быть осуществлён в любой возрастной период дошкольного детства;
- согласно пунктам 2, 3.3, 3.4 – 3.8, родителями может быть получена помощь и поддержка, как в образовательной организации, так и от других организаций, которые уполномочены в деятельности по охране и укреплению физического и психического здоровья детей, их индивидуальных особенностей и возможностей [1, с. 70].

Следует заметить, что изменения, произошедшие в российском законодательстве в сфере образования, также определили нормативный документ, который является основным содержанием норм образовательной деятельности в детском саду и семье. Это основная общеобразовательная программа дошкольной образовательной организации (далее – ООП ДОО). В ней определены основные положения, которые призваны объяснить педагогам и родителям сущность методов и подходов к развитию, обучению и воспитанию ребёнка дошкольного возраста (раздел «Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников») в виду того, что формы и виды деятельности на уровне дошкольного образования существенно отличаются от других уровней общего образования. Такая необходимость вызвана с особенностями дошкольного возраста детей и благоприятного разрешения ситуации по достижению целей и задач дошкольного образования как в дошкольной образовательной организации (далее – ДОО), так и вне её.

Также следует заметить, что реализация ФГОС ДО неразрывно связана с реализацией ООП ДОО.

Основная общеобразовательная программа ДОО выбирается сотрудниками детского сада совместно с родителями. Участие родителей необходимо по ряду причин:

- родители должны быть ориентированы на взаимодействие с дошкольной образовательной организацией и другими организациями, которые могут оказать им действенную помощь и поддержку;
- в целях перехода на цивилизованные формы построения взаимодействия семьи и ДОО, а именно установления социального партнёрства между ними, участие родителей в чтении и выборе программы ДОО поможет им сравнить две стороны получения образования ребёнком в детском саду или вне его.

В данной статье предлагаются модели реализации основной общеобразовательной программы в образовательной организации и семье, что и в какой последовательности должны предпринять родители, дети которых готовы к освоению основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Готовность ребёнка также определяется на основе социально-нормативных характеристик возможных достижений периода младенческого и раннего возраста [2].

Итак, в соответствии со ФГОС ребёнок четвёртого года жизни готов начать осваивать дошкольный уровень общего образования. Родители принимают решение, что получение ребёнком дошкольного образования будет проходить в дошкольной образовательной организации. Если в семье уже знакомы со ФГОС ДО, тогда родителям может потребоваться помощь в реализации ООП ДОО.

Наряду с тем, что семья может участвовать в выборе программы ДОО, сотрудники детского сада уже должны подойти к осознанному отбору программ для дальнейшего обсуждения их с родителями. Об этом семья также вправе знать.

Также родители имеют преимущественное право на то, чтобы обратиться к ДОО с рядом вопросов или собственных запросов относительно реализации программы в семье. Каждая семья на основании целевых ориентиров ФГОС должна чётко представлять, какие личностные качества родители хотели бы видеть в своих детях на этапе завершения дошкольного образования. С этими и другими совместными действиями семьи и детского сада можно ознакомиться в пошаговом описании модели.

Модель реализации родителями основной общеобразовательной программы дошкольного образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность

1 этап. Подготовка к выбору примерной основной общеобразовательной программы:

- 1 Шаг. ДОО рассказывает родителям о ФГОС ДО (с использованием различных форм).
- 2 Шаг. Родители самостоятельно знакомятся со ФГОС, размещённом на сайте ДОО.
- 3 Шаг. Родители готовятся к обсуждению ФГОС, формулируют вопросы.
- 4 Шаг. ДОО проводит обсуждение ФГОС ДО и отвечает на вопросы.
- 5 Шаг. ДОО выбирает примерные общеобразовательные программы для последующей презентации родителям.

2 этап. Выбор примерной общеобразовательной программы совместно с родителями

- 1 Шаг. ДОО презентует родителям несколько примерных общеобразовательных программ, которые прошли отбор в процессе проведения подготовительного этапа.
- 2 Шаг. Актив родителей проводит сравнительный анализ презентovaných программ и знакомит всех родителей с основными различиями в программах.

- 3 Шаг. Родители формулируют собственные запросы, интересы, потребности относительно образовательной деятельности, которая должна найти отражение в той части основной общеобразовательной программы ДОО, разрабатываемой участниками образовательного процесса.
- 4 Шаг. ДОО знакомится с запросами родителей и подготавливает информацию о программе, наиболее соответствующей запросам родителей детей детского сада.
- 5 Шаг. ДОО определяет направления образовательной деятельности по реализации примерной общеобразовательной программы в семье с учётом специфических для детей данной возрастной группы видов деятельности.
- 6 Шаг. ДОО совместно с родителями вырабатывает единство требований к детям в семье и детском саду к различным аспектам проявлений собственной активности, инициативы и самостоятельности и других личностных качеств, которые должны быть достигнутыми на этапе завершения дошкольного образования.
- 7 Шаг. ДОО совместно с родителями рассматривает возможность использования в реализации основной общеобразовательной программы различных образовательных технологий, в том числе дистанционного и электронного обучения, а также посредством сетевых форм.
- 8 Шаг. В целях обеспечения целостности образовательного процесса ДОО разрабатывает план мероприятий совместной деятельности семьи и детского сада с обязательным включением в него критериев оценки (результативности) каждой встречи детского сада с семьёй и разрабатывает формы наглядного представления всего образовательного процесса.
- 9 Шаг. Проведение системного, неформального и доверительного обсуждения ДОО с родителями результативности совместной деятельности по развитию детей в соответствии со ФГОС ДО,
- 10 Шаг. Обмен опытом по реализации примерной общеобразовательной программы между родителями и детским садом и между различными ДОО.
- 11 Шаг. Участие родителей в мероприятиях регионального, муниципального и федерального уровня совместно с воспитателями и педагогами детского сада, по желанию родителей подготовка ими публикаций, участие в конкурсах, проектной деятельности по реализации ФГОС ДО и Примерной общеобразовательной программы ДО.

Но существует ещё один альтернативный путь получению ребёнком дошкольного образования. Это образование в семье.

Семьи, решившиеся на домашнее образование своего ребёнка, могут действовать на основании модели, которая в доступной пониманию форме показывает последовательность их действий.

Модель реализации родителями основной общеобразовательной программы дошкольного образования вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования)

1. Шаг. Родители детей, не посещающих дошкольную образовательную организацию, регистрируются на сайте отдела дошкольного (общего) образования своего региона и получают информацию об изменениях, произошедших в дошкольном образовании в связи с переходом на первый уровень общего образования.
2. Шаг. Родители знакомятся с приказом № 1155 Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (ФГОС ДО), изучают его (основные положения; требования к струк-

- туре образовательной программы дошкольного образования и её объёму; требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования; требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования).
3. Шаг. Для реализации ФГОС ДО в семье родители обращаются на сайт Минобрнауки для ознакомления с примерными общеобразовательными программами.
 4. Шаг. Для осуществления правильного выбора программы родители имеют право обратиться в специальные консультативные пункты для проведения оценки индивидуального развития своего ребёнка.
 5. Шаг. На основе результатов диагностики индивидуального развития своего ребёнка родители подбирают оптимальную программу дошкольного образования для реализации ФГОС ДО в семье.
 6. Шаг. В случае затруднения при выборе примерной общеобразовательной программы родители имеют право на получение консультативной помощи (без взимания платы) от сотрудников ближайшей ДОО или других организаций, которые определены органами местного самоуправления для проведения этой работы.
 7. Шаг. Родители с учётом индивидуальных особенностей своего ребёнка разрабатывают режим дня ребёнка в семье, который включает рациональное чередование видов деятельности и отдыха в течение суток; продолжительность непрерывного бодрствования, который должен составлять 5,5-6 часов и включать ежедневную прогулку не менее 4-4,5 часов и самостоятельную деятельность ребёнка (игра, продуктивные виды деятельности, познавательно-исследовательская деятельность) не менее 3-4 часов; дневной сон (отдых) продолжительностью не менее 2,5 часов.
 8. Шаг. Родители определяют время для чтения детям в семье и формируют круг детского чтения на основе принципов (см. приложение)
 9. Шаг. Родители на сайте Минобрнауки знакомятся с методическими материалами «О направлении методических рекомендаций по реализации полномочий органов государственной власти субъектов Российской Федерации».
 10. Шаг. Родители проводят работу по созданию развивающей предметно-пространственной среды в семье: подбирают материалы и оборудование, покупают специальную литературу.
 11. Шаг. Родители имеют право посещать консультативные пункты для получения методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи (без взимания платы) в целях оценки индивидуального развития детей, связанной с оценкой эффективности педагогического воздействия.
 12. Шаг. На основе оценки индивидуального развития детей, связанных с оценкой эффективности педагогического воздействия, родителями проводится осмысление собственных усилий, направленных на реализацию ФГОС и примерной общеобразовательной программы в семье.
 13. Шаг. Родители рассматривают возможность посещения ребёнком вариативных форм дошкольного образования в целях усиления форм и методов развития эмоциональной и мотивационно-волевой сферы, коммуникативных навыков.
 14. Шаг. На этапе завершения дошкольного образования родители посещают консультативный пункт в целях получения бесплатной помощи в оценке индивидуального развития ребёнка для его перехода на следующий уровень общего образования: начальная школа.

Реализация данных моделей позволит родителям подойти к их дальнейшим действиям, а именно: освоению основных форм и методов развития ребёнка дошкольного возраста.

Литература

- 1 Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 206 с.
- 2 Приказ № 1155 Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» – электронный ресурс.
- 3 Методические материалы «О направлении методических рекомендаций по реализации полномочий органов государственной власти субъектов Российской Федерации» – электронный ресурс.

Развитие творческого восприятия ребёнка дошкольного возраста при взаимодействии ДОО с родителями воспитанников

Е.Г. Хайлова,

Москва, ФГАУ «ФИРО»

Во ФГОС одним из главных принципов дошкольного образования является приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Этот принцип положен в основу педагогического учения о дошкольном детстве и определяет постановку задач по созданию условий развития ребёнка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей в сотрудничестве со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности, а также при создании развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

Поскольку именно ФГОС является основой для разработки Программы дошкольного образования (в стандарте определены требования к её структуре, объёму, к условиям реализации и результатам освоения), которая будет реализовываться в формах специфических для детей дошкольного возраста, то в разных моделях взаимодействия образовательная организация и родители должны использовать одинаковые формы. Рассмотрим возможные варианты реализации такой формы, как развитие творческой активности ребёнка.

Как показал обобщённый анализ возможностей взаимодействия учреждений культуры и образования и их совместной деятельности с семьёй по развитию творческой активности, такую работу лучше всего организовать на основе традиционных видов: посещение выставок, участие в экскурсиях, походы в театр, филармонию, чтение художественной литературы. При таком взаимодействии стихийная организация досуга семьёй будет иметь общественный характер, что позволит оказать воспитательное воздействие на всех участников образовательного процесса.

Кроме того, на данном этапе развития дошкольного образования сложились предпосылки для создания специальной программы для родителей, ребёнок или дети которых посещают или не посещают дошкольную образовательную организацию, по вопросам социокультурного развития в дошкольном возрасте. В основу такой программы могут быть заложены основы формирования художественно-эстетического и творческого восприятия в период дошкольного детства в совместной партнёрской деятельности педагогов и родителей с работниками учреждений сферы культуры: библиотеки, театры, музеи.

Общеизвестно, что искусство формирует строй чувств и мыслей читателя, зрителя, слушателя. Комплексное воздействие на ум и сердце доставляет и детям и взрослым эстетическое наслаждение. В процессе восприятия ряда произведений искусства у человека

могут появляться чувства, что образы, запечатлённые художником, композитором, писателем, настолько значимы именно для его жизни, оказывают влияние на какую-то сторону его внутреннего мира. Когда у экскурсантов, зрителей, слушателей возникают такие чувства, становится понятным, почему искусство не может быть малозначительным, а, наоборот, оказывает колоссальное влияние на внутренние побудительные мотивы.

Но всегда ли влияние искусства облагораживает личность? К сожалению, внутренние побудительные мотивы могут быть направлены на разрушение, а не на созидание.

Приведём пример. Начало нового дня. Как показывает статистика, большинство начинает утро со знакомства с новостями. С экрана телевизора или компьютера, со страниц газет обрушивается поток сообщений, который периодически прерывает только реклама. И так ежедневно, из года в год, во всем мире...

Когда исследователи ООН из 87 стран мира обратились к гражданам разных стран и континентов с вопросом: «Сохранит ли человечество человечность?», то побуждающим мотивом их деятельности стали следующие общемировые тенденции:

- Для человечества все более свойственен рационализм, приобретательство, что ведет к отчуждению людей, народов, государств друг от друга.
- Происходит замена духовного, эмоционально-эстетического развития личности информированностью, что предопределяет дисгармонию, уничтожает, разрушает в человеке человеческое начало.
- Необходимо найти пути гармонизации человеческих отношений между поколениями, между человеческими обществами разных стран и континентов, чему и обязана служить культура.

Слово «культура» происходит от латинского «cultura» – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание. Высказывание великого Вольтера, что «каждый должен возделывать свой сад», в связи с дошкольным образованием можно объединить с толкованием слова «культура» и тогда станет понятно, почему именно культура становится одним из путей гармоничного развития личности.

Рассуждения о культуре, возможно, кому-то покажутся отступлением от заданной темы. Но это не так. Взрослый, занимающийся развитием и воспитанием ребенка, должен заняться собственным саморазвитием и самовоспитанием тех качеств личности, которые он хочет видеть в подрастающем поколении.

И еще немного об общемировых проблемах.

В 2003 году по решению ЮНЕСКО было объявлено о начале проведения Международного Десятилетия грамотности и чтения. Подчеркивая, что грамотность является залогом «здорового, справедливого и преуспевающего мира», особо подчёркивалось, что самым эффективным инструментом устойчивого развития является образование девочек и женщин, поскольку, «что истинно на уровне семьи, то истинно на региональном уровне в целом и, в конечном счете, на национальном».

Почему упоминается данное заявление в связи с вопросами социокультурного и творческого развития детей дошкольного возраста?

Родители, чьи дети посещают дошкольную образовательную организацию, возможно, уже слышали о социальном партнёрстве семьи и детского сада. Такой цивилизованный путь взаимодействия помогает родителям и воспитателям создать наиболее комфортные условия для развития ребёнка в детском саду и семье.

Если основным принципом работы с родителями долгие десятилетия являлось положение, в котором говорилось, что «детский сад даёт семье необходимые советы и указания, внимательно прислушиваясь к её запросам», то пришло время для новых форм взаимодействия. Раньше способом оказания родителям помощи в овладении

знаниями о ребёнке, закономерностях его развития, подготовки к обучению в школе и т. д. в системе планирования работы детского сада с семьёй были родительские собрания, «Дни открытых дверей», беседы и консультации и т. п. Воспитателю при подготовке к собранию предлагалось посетить некоторые семьи, подготовить родителей к активному участию в обсуждении намеченных вопросов и т. п. Но, как и при планировании других мероприятий с родителями, не планировалось выяснять, что интересует конкретную семью, как работа в разных формах может повлиять на изменение позиции семьи в вопросах воспитания детей и т. д.

Анализ работ по вопросам деятельности дошкольных организаций с учреждениями культуры показал, что основным недостатком работы с детьми при взаимодействии с семьёй, является отсутствие партнёрского взаимодействия с родителями воспитанников.

Проблемы взаимодействия учреждений культуры с семьями, воспитывающими детей дошкольного возраста, прежде всего, являются результатом отсутствия глубины проработки вопроса, касающегося деятельности дошкольных образовательных учреждений по оказанию помощи родителям, желающим приобщить своих детей к культуре. На основании данной проблемы можно сказать, что назрела серьёзная опасность влияния пассивного отношения к явлениям культуры со стороны большинства семей воспитанников и невозможность им противостоять меньшинству без поддержки, которую им могут оказать сотрудники дошкольной образовательной организации.

В условиях введения ФГОС и разработки требований к реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования чрезвычайно важным представляется взаимодействие, в котором инициатором образовательной деятельности в области «Художественно-эстетическое развитие» будут выступать родители воспитанников. Активность и инициатива со стороны родителей может быть первоначально обращена к детскому саду, который при содействии семьи организует партнёрство с учреждениями культуры, либо родители выступают инициаторами установления отношений с учреждениями культуры, которые в свою очередь с помощью детского сада устанавливают долговременные отношения с семьями воспитанников.

Действенную помощь воспитателям и сотрудникам музея (библиотек, театров и др.) могут оказать волонтеры, например, мамы детей, посещающих детский сад.

Но, как показывает анализ источников, требуют специального обсуждения многие проблемные ситуации. К ним относятся:

- отсутствие специальных знаний у педагогов и родителей в области музейного дела может сильно помешать воспитанию у детей ценностного отношения к искусству. Но для пробуждения интереса у маленького ребёнка к музеям от семьи и детского сада не требуется образования культурологов и искусствоведов. Полноценное развитие ребёнка во многом зависит от личности, культуры взрослого, условий в семье, интеллекта родителей;
- наряду с трудностями художественно-эстетического и творческого восприятия детей, о которых говорилось выше, ситуация в дошкольных образовательных организациях часто характеризуется отсутствием специального подбора пособий, материалов, репродукций. Взаимодействие детского сада с учреждениями культуры приобщает детей к миру искусства через социокультурную среду, но посещение учреждений культуры маленьким ребёнком возможно только вместе родителями, а не в организованном походе группы детского сада и воспитателя в музей или театр;
- социализация ребёнка в сфере учреждений культуры неразрывно связана с формированием «образа музея» как храма искусства. Подготовительная работа музей-

ного работника или воспитателя с детьми по развитию художественного восприятия, образного мышления, художественного словаря должна учитывать как индивидуальный подход к отдельным детям, так формирование у них основ поведения в учреждениях культуры;

- зарождающийся интерес родителей к посещению музеев, театров и др. учреждений культуры не получает развитие, если музейные программы, репертуар театра, наполняемость фондов библиотек не отвечает их требованиям и запросам. Создание годовых ежемесячных музейных программ, обновление содержания спектаклей для маленьких детей, библиотечных фондов – важный шаг на пути развития просветительской работы, направленной в будущее.

Опыт сотрудничества детского сада с Государственным Эрмитажем по подготовке дошкольников к восприятию произведений искусства и мировой культуры показал, что включение разных направлений подготовки (разъяснение правил культуры поведения в общественных местах; подготовительная работа к восприятию мира музея; формирование навыков к восприятию произведений искусства) существенно облегчает задачи экскурсовода, работающего с детьми, и позволяет провести экскурсионную работу максимально ярко и интересно.

Активные мамы могут использовать рекомендации и проводить работу с детьми по следующим направлениям, например, «Как вести себя в театре (музее, библиотеке)».

Волонтеры из числа родителей группы (детского сада) могут проходить подготовку вместе с воспитателями детского сада в учреждениях сферы культуры, которые принимают участие в работе. В каждом учреждении культуры может быть разработана своя собственная программа подготовки волонтеров и воспитателей.

Поскольку основными участниками совместной деятельности дошкольной организации и учреждения, осуществляющего деятельность в сфере культуры, будут семьи, которые уже имеют опыт посещения вместе с ребёнком музея (библиотеки, театра), в работу детского сада должны быть включены задачи по вовлечению семей, никогда не водивших ребёнка в музей и др. учреждения культуры, и контингента родителей с детьми раннего и младшего дошкольного возраста.

В целом вовлечение такого контингента посетителей отвечает требованиям воспитательно-образовательной работы дошкольного образовательного учреждения с семьёй. Какие могут быть трудности?

Прежде всего, вопросы возможного воспитательного воздействия на ребёнка до 5 лет, который вместе с семьёй или группой сверстников отправляется на экскурсию в музей и/или другие учреждения культуры. Существенную роль в воспитании детей дошкольного возраста в таком виде работы играет фактор, определяющий, в какой степени у детей младшего дошкольного возраста сформировано самосознание.

Общеизвестно, что на третьем году жизни дети наряду с тем, что приобретают осознание себя как личности, они подвержены ряду критических поведенческих проявлений, которые характерны для этого возрастного этапа. Поэтому родители и сотрудники учреждений культуры должны быть готовы к тому, что поведение в общественном месте у детей такого возраста связано с «кризисом 3 лет». Чрезвычайно важным представляется создание специально разработанных занятий с младшими дошкольниками, которые будут включать иные требования, как к подготовке, так и к проведению работы в каком-либо учреждении культуры, чем в экскурсионной работе со старшим дошкольным возрастом.

При подготовке и разработке занятий с детьми младшего дошкольного возраста в учреждениях культуры, прежде всего, необходимо учитывать возрастные особенно-

сти 2-4-летних малышей, связанные с развитием, так фундаментальные человеческие способности и личностные качества, которые существенно отличаются от последующих возрастов числом и значимостью.

К достижениям раннего возраста в характеристике Т.Н. Дороновой относятся:

- 1) Любознательность, которая появляется (или не появляется) в раннем детстве, и которая является жизнеутверждающим качеством человека. Благодаря любознательности, формируется интерес к познанию окружающей действительности, к овладению знаниями («хочу всё знать!»). Стремление к познанию может сохраниться на долгие годы, до глубокой старости, и сделать человека счастливым, а его жизни яркой и интересной.
- 2) Доверие к миру начинает складываться (или не складываться) в раннем детстве и во многом определяет будущий характер человека, успешность его в профессиональной деятельности, даже в какой-то мере состояние здоровья. Такому человеку легче жить чем тем, кто не испытывает доверия к миру и людям.
- 3) Уверенность в себе формируется (или не формируется) у ребёнка в раннем возрасте в процессе общения со взрослыми и в предметной деятельности. Появление и становление этого личностного качества не требует от взрослых особых усилий, а вот застенчивые, неуверенные в себе люди, с низкой самооценкой очень трудно приходится в жизни.
- 4) Целенаправленность, или целенаправленная деятельность, является особым приобретением раннего детства. Появление (или не появление) у ребёнка способности ставить цели, определять пути их достижения и добиваться результата влияет на становление отчасти созидательной функции или на потребительское отношение. Желание и умение созидать – одно из предпосылок стремления человека к повышению собственной компетентности – скрытого источника интеллектуальной, учебной, трудовой активности.
- 5) Настойчивость, под которой психологи понимают качество личности, заключается в умении добиваться поставленной цели. Не следует называть настойчивостью упрямство. Сформированная в раннем возрасте настойчивость помогает ребёнку в школьной, а затем и во взрослой жизни не прекращать целенаправленных усилий при возникновении препятствий и доводить начатое дело до конца, самостоятельно ставить и разрешать объективно значимые задачи.
- 6) Творческое воображение впервые проявляется (или не проявляется) в раннем детстве. Зачастую от наличия или отсутствия этого качества зависит вся последующая жизнь. Самостоятельное создание образа в игровой и изобразительной деятельности детей в раннем возрасте указывают на сформированность у ребёнка осознания себя как субъекта, субъектность сознания.

Очевидно, что если все психические новообразования раннего и младшего дошкольного возраста имеют огромное значение в дальнейшем общем и художественном развитии ребёнка, а изобразительная деятельность особо влияет на формирование у детей целенаправленной работы и волевой регуляции поведения, то сразу возникает вопрос об организации взаимодействия дошкольной организации совместно с учреждениями сферы культуры и семей с детьми до 7 лет с включением в этот процесс самых маленьких участников.

Одной из насущных проблем посещения театра, библиотеки, музея маленькими детьми является их эмоциональное развитие. В качестве примера приведём воспоминания художественного руководителя Ленинградского театра юного зрителя Е.С. Деммени. Из них становится понятным, как изменение формы спектакля, его художе-

ственное и музыкальное оформление может повлиять на его восприятие детьми дошкольного возраста.

Юные зрители, когда увидели актёров, одетых в волчьи шкуры, начали заливаться слезами и прятаться под стулья. Сцена пожара в пьесе «Кошкин дом», где для усиления шумового эффекта оркестр дополнили медными инструментами, тоже нагоняла на них ужас. Поэтому было принято решение поставить спектакли с использованием кукол. С этого момента, даже когда волки нападали на козла и разрывали его на части, в зале понимали, что их, зрителей, не тронут, поэтому дети кричали: «Волк, не ешь козла!» К тому же, к общей радости появлялся весёлый Петрушка и склеивал козла.

Другая проблема, которая может помешать регулярному посещению музеев, театров, библиотек родителям с маленькими детьми (до пяти лет) – это отсутствие доступности учреждений культуры в ближайшем семье социуме. В идеале для дошкольных организаций должны предоставляться условия для организации доставки на экскурсию или в театр групп воспитанников вместе с воспитателем, но без родителей. Ведь не всегда обстоятельства складываются таким образом, что все родители могут участвовать в данном виде работы. Вместе с тем, самостоятельное посещение дошкольной организацией вместе с детьми библиотеки или другого учреждения в сфере культуры, например, в целях творческого развития детей, не должно являться посягательством на свободу ребёнка, а должно способствовать осуществлению внутренней потребности в опытных наставниках, которым можно доверять.

Разговор, который взрослый участник, например, во время экскурсии в музее, осуществляет с детьми дошкольного возраста, не может быть абстрактным. В идеале разговор будет понят ребёнком, когда образная система картины, книги, музыкального произведения соотносится с уже имеющимся детским опытом и возможностями. В ходе разговора или экскурсии всегда особую привлекательность для маленьких детей приобретают вопросы взрослого, обращённые к какому-то ребёнку или каждому, но с упоминанием детского имени. То есть вопросы, прежде всего, должны быть адресными. Только тогда ребёнок дошкольного возраста оказывается замотивированным на размышление, проникновение в суть, внутренне включается в происходящее.

Другим способом вызвать активность детей к участию в беседе после чтения или в разговоре, который образуется спонтанно в ходе экскурсии или слушания чтения, является подготовка детей, например, в работе по формированию у детей уверенности в себе и в своих возможностях. Потребность детей в таком контакте очень сильна, поэтому поддержка даже самых неинтересных для взрослых, но значимых для ребёнка сфер его сознания, таких как воображение, ассоциативное мышление, память, эмоция, затем под воздействием чтения литературного произведения раскрывается с лучшей стороны.

Способствуют развитию когнитивных способностей детей начало высказываний взрослого в форме побуждения к совместному размышлению: «подумаем», а не «подумай», «вспомним», а не «вспомни» и т. д.

Чрезвычайно важно использовать весь арсенал средств опытного рассказчика в ходе начального этапа организации чтения детям. К ним могут быть отнесены собственно придуманные чтецом зачины, но в рамках своеобразия каждого художественного произведения в отдельности. Тогда в процессе данного вида образовательной деятельности ребёнок испытывает эстетическое удовольствие посредством разных эмоций, которые до него будет доносить не только автор, но и взрослый, с которым происходит коммуникативное взаимодействие.

В организации такой формы работы необходимо пересмотреть и вопросы, связанные с интересами и потребностями девочек и мальчиков. Очевидно, настало время для того, чтобы сформировать правильное отношение к интересам мальчиков и научить их руководить ими. Одной из возможностей, которые могут быть предоставлены мальчикам в целях удовлетворения их гендерных предпочтений и для установления партнёрских отношений, является совместное проведение с родителями и детьми прогулок в музейно-парковых зонах отдыха. Критериями оценки результативности проведения такой деятельности с семьёй являются, прежде всего, аспекты, которые могут одновременно решать задачи, поставленные во ФГОС дошкольного образования. Например, ими могут стать целевые ориентиры образования детей раннего возраста и на этапе завершения дошкольного детства. Такой подход позволит обеспечить единое образовательное пространство для всех участников образовательного процесса и будет способствовать повышению качества дошкольного образования в целом.

Формы работы на курсах повышения квалификации

Т.Г. Ханова,

Кандидат педагогических наук

Нижний Новгород, ФГБОУ ВПО «Нижегородский
государственный педагогический университет им. К. Минина»¹

Курсы повышения квалификации специалистов дошкольного образования сегодня являются наиболее актуальной и востребованной моделью изучения и трансляции широкому педагогическому сообществу основных положений и принципов стандартизации дошкольного образования, технологии работы над составлением образовательной программы. Кафедрой психологии и педагогики дошкольного и начального образования Мининского университета (Нижний Новгород) накоплен большой опыт проведения подобных курсов для специалистов дошкольных организаций.

Приступая к занятиям, нами было проведено входное анкетирование слушателей, направленное на выявление имеющихся у педагогов представлений о содержании и основных идеях ФГОС дошкольного образования. Результаты показали, что практически во всех дошкольных организациях были проведены различные мероприятия по изучению содержания ФГОС. Подавляющее большинство слушателей знакомы с основными положениями стандарта, многие имеют текст в распечатанном или электронном виде. На вопрос «Чего вы ждете от курсов?» самыми распространенными оказались ответы «подробных инструкций по разработке образовательной программы» и «умения ориентироваться в современных нормативных документах». Итоговое анкетирование показало стопроцентную удовлетворенность слушателей содержанием и формой проведения курсов, при этом отмечалось, что недостаточно освещенными остались вопросы планирования и диагностики образовательной работы.

Какие же формы работы со слушателями оказались наиболее продуктивными? Прежде всего, это групповая работа с текстом стандарта. Был разработан цикл зада-

¹ ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» проводил обучение педагогов ДОУ по программам в рамках Проекта.

ний, направленных на поиск в тексте ответов на вопросы (цели и задачи дошкольного образования, содержание образовательной работы, основные принципы организации развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации, перечень видов детской деятельности и т. д.). Такая работа позволит лучше понять структуру и основные идеи документа и ориентироваться в его содержании.

Важной формой работы оказалось составление словаря понятий (гlossария), встречающихся в тексте ФГОС. Слушателям было предложено домашнее задание: выделить в тексте пять главнейших, по их мнению, понятий и найти определения в психолого-педагогических словарях. Так, были выделены термины: амплификация детского развития, индивидуализация образования, образовательный процесс, преемственность, самоценность детства, этнокультурная ситуация развития и др. После обсуждения на практическом занятии был составлен общий словарь понятий, разосланный всем слушателям на электронную почту для пополнения своей методической копилки. Можно предложить другое задание: объяснить научные термины простым популярным языком (для родителей).

Просмотр и анализ видеофрагментов выступлений известных ученых всегда привлекает особое внимание слушателей и студентов. Так, мы анализировали выступление А.Г. Асмолова на Всероссийском съезде работников дошкольного образования, цикл видеолекций по психологии детской игры Е.О. Смирновой, фрагменты видеозаписей организации детской деятельности и др., находя в них идеи и мысли, сформулированные в тексте ФГОС.

В работе со студентами и слушателями курсов повышения квалификации мы предлагали выполнить сравнительный анализ основных положений Концепции дошкольного воспитания (1989), ФГТ (2009) и ФГОС (2013). Сравнение осуществлялось по следующим критериям: цель и задачи, миссия, основные принципы, содержание, приоритеты и др. Такой анализ помогает педагогам увидеть общие преемственные линии в развитии нормативной базы дошкольного образования, а также понять специфические отличия подходов.

Поскольку родители являются активными участниками образовательных отношений, то возникает необходимость в организации и проведении работы с ними, направленной на разъяснение положений ФГОС дошкольного образования. С этой целью можно предложить слушателям на заключительном занятии составить небольшой устный обзор (аннотацию) основных идей стандарта в доступной для широкой аудитории форме. Вариантом такого задания может быть составление памятки (буллета) для родителей, разъясняющей в письменной форме требования ФГОС.

Итоговое (зачетное) задание предполагало групповую работу, направленную на составление кратких фрагментов содержательной части образовательной программы дошкольного образования (по образовательным областям). На зачете слушатели защищали свои проекты, которые после обсуждения и уточнения были собраны в один документ и разосланы слушателям в методическую копилку.

Взаимодействие детского сада и семьи – условие повышения качества дошкольного образования

Л.В. Чепикова,

*кандидат педагогических наук, зав.кафедрой
педагогике психолого-педагогического факультета*

г. Смоленск, Смоленский государственный университет

*Воспитывают все: люди, вещи, явления, но
прежде всего и дольше всего – люди. Из них
на первом месте – родители и педагоги.*

А.С. Макаренко

Успешность решения задач воспитания и развития ребенка во многом определяется уровнем эффективного взаимодействия детского сада и семьи. В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС дошкольного образования взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей по вопросам образования, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность – является одной из основных задач в современных условиях. Признание приоритета семейного воспитания требует новых отношений семьи и детского сада, которые определяются понятиями «взаимодействие», «сотрудничество».

В контексте рассмотрения данной проблемы важное значение имеет осмысление понятия «взаимодействие». В связи с этим обратимся к сущностной характеристике этого понятия. Обобщая труды различных научных направлений, посвященных проблеме взаимодействия, можно выделить ряд положений, характеризующих сущность взаимодействия. Взаимодействие исследователями рассматривается как:

- понятие для обозначения воздействия вещей друг на друга, для отображения взаимосвязей между различными объектами, для характеристики форм человеческого события, человеческой деятельности и познания (В.Е. Кемеров);
- «причинность субстанций, определяющих друг друга»; основной предпосылкой взаимодействия объектов является их сосуществование: все субстанции, поскольку они могут быть восприняты как одновременно существующие, находятся в полном взаимодействии (В.А. Канке);
- деятельное отношение людей друг к другу (Д.И. Фельдштейн);
- организацию совместных действий индивидов, групп и организаций, позволяющих им реализовать какую-либо общую из них работу (А.В. Мудрик);
- процесс непосредственного или опосредованного взаимного влияния людей друг на друга, предполагающий их взаимную обусловленность общими задачами, интересами, совместной деятельностью и взаимно ориентированными реакциями (О.С. Гребенюк, М.И. Рожков);
- процесс воздействия объектов или субъектов друг на друга, который порождает их взаимную обусловленность и связь (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов).

М.С. Каган, исследуя проблему группового взаимодействия, называет условия, обеспечивающие его успешность. Этими условиями являются: развитое взаимопонимание, координация действий, способность к самоограничению во имя общих интересов. М.С. Каган отмечает: «...на стыках соединения совместных усилий и душевных состояний людей» возникает «совокупная энергия», которая способна интенсифицировать и качественно изменять их дальнейший рост [2].

По мнению И.А. Зимней, «активность» есть основная характеристика взаимодействующих сторон в процессе любого взаимодействия живой материи, и чем «сложнее ее организация, тем разнообразнее формы этой активности» [1, С. 307].

Таким образом, анализ исследований специалистов по проблеме взаимодействия подчеркивает возможность особой роли взаимодействия, как в становлении индивида, так и в развитии общества в целом.

Социальная нестабильность, занятость, недостаточная компетентность в вопросах дошкольной педагогики и психологии – вот немногие из причин, ведущие к снижению воспитательного потенциала семьи, изменение её роли в процессе первичной социализации ребенка. Семья с её стилем внутрисемейных отношений, любовью родителей, родных, близких людей, атмосферой родственных эмоциональных связей, укладом, обеспечивает психологическую защиту и комфорт, дает жизненную опору, являясь при этом действенным компонентом воспитания ребенка. Взаимодействие детского сада с семьей – сложная задача, как в организационном, так и в психолого-педагогическом плане. Для того чтобы родители стали активными помощниками воспитателей, единомышленниками, союзниками, друзьями, необходимо их вовлечь в жизнь детского сада. Родители и педагоги детского сада – воспитатели одних и тех же детей и у них одна общая цель – вырастить здоровых, творчески мыслящих детей, социально адаптированных к жизни.

Следовательно, воспитателю необходимо взять на себя главную роль в проектировании, запуске и осуществлении мероприятий по работе с родителями. Алгоритм взаимодействия с семьей может быть представлен следующими компонентами:

- выход педагога на личный контакт с родителями: создать атмосферу общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и взаимопроникновения в проблемы друг друга;
- обогащение воспитательных умений родителей: осознание родителями своей воспитательной роли в семье, опыта взаимоотношений с ребенком, переосмысление своих воспитательных установок, стереотипов;
- совместное сотрудничество: постановка единых целей и задач, выработка согласованных мер к воспитанию и развитию ребенка;
- организация продуктивного общения: обмен мыслями, идеями, чувствами;
- участие родителей в жизни собственных детей через нетрадиционные формы взаимодействия: игротеки, выставки выходного дня, создание семейных газет, составление родословной, защита семейных проектов и другие.

По нашему мнению, обозначенные компоненты гармонично дополняют друг друга и отражают в своей совокупности целостность взаимодействия в системе «воспитатель – ребенок – родители».

Таким образом, мы видим, что педагогу в работе с семьей важно выстроить систему, в которой обе стороны взаимодействия (детский сад и семья) становятся равноценными и автономными партнерами в обеспечении всестороннего и гармоничного развития ребенка на решающем этапе его жизни – этапе дошкольного детства.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
2. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра

Е.В. Чмелёва,

доктор педагогических наук, декан

Л.С. Разина,

кандидат психологических наук, доцент

г. Смоленск, Смоленский государственный университет

Задача создания действенной системы выявления, развития, сопровождения и поддержки детей с выраженными нарушениями эмоционально-волевой сферы, включая расстройства аутистического спектра, стала на сегодняшний день одной из самых актуальных в России. В этой области идет накопление теоретического и практического инструментария работы с аутичными детьми.

Формируется новая законодательная база правовой защиты детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), приняты федеральные законы «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ», «Об образовании в Российской Федерации», другие правовые акты. Есть специальные поручения Президента Правительству РФ «Об усовершенствовании комплектов программ для воспитания и обучения детей с ОВЗ, находящихся в специализированных детских ДООУ»; Президента Минобрнауки РФ «О создании модели организации дистанционного обучения детей-инвалидов, нуждающихся в обучении на дому».

Существенное значение для развития педагогической практики, создания реальных условий для положительной динамики жизнедеятельности детей с расстройствами аутистического спектра имеет реализация адаптированной образовательной программы, индивидуальных коррекционно-развивающих маршрутов развития в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Ежегодно 2 апреля на психолого-педагогическом факультете Смоленского государственного университета проходит заседание круглого стола «Организация сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра» в рамках Всемирного дня распространения информации об аутизме, установленного Генеральной Ассамблеей ООН в 1997 году. В последние годы движение по поддержке аутичных людей набирает силу в России. Смоляне присоединяются к этому движению, и каждый год, начиная с 2012 года, в городе проводится подобное мероприятие. На встрече присутствуют руководители учреждений здравоохранения, образования и социального развития, преподаватели Смоленского государственного университета и Смоленского педагогического колледжа, специалисты, работающие с особыми детьми, представители общественных организаций, родители, заинтересованные в объединении усилий для решения проблем помощи аутичным детям в регионе.

В то же время, несмотря на позитивную динамику, проблемы аутичных детей сегодня обострены, требуют стратегических решений. Это обусловлено достаточно высокой частотой расстройств аутистического спектра, сложностью и многообразием проявлений, трудностью коррекционной работы, отсутствием государственной системы помощи детям с аутизмом, выраженной недооценкой социальной значимости проблемы государством и обществом. Семьи, воспитывающие проблемного ребенка, испытывают значительное напряжение, нередко распадаются. Матери в большинстве случаев бывают вынуждены оставить работу, лишаясь возможности профессиональной самореализации. Со временем растут заботы, связанные с взрослеющим ребенком, повышается тревога за его будущее.

По данным Центра охраны здоровья детей в настоящее время в Смоленске зарегистрировано 60 детей с расстройствами аутистического спектра. При этом отмечается, что многие родители, избегая постановки на психиатрический учет, скрывают проблемы, получают неофициальную помощь специалистов, консультируются в других регионах. Дети с чертами аутизма, имеющие возможность обучаться в общеобразовательной школе, испытывают трудности адаптации, но не обращаются за специализированной помощью.

Аутизм становится все более распространенным, он уже не рассматривается как явление таинственное и непознанное, очевидны проблемы аутичных людей в отношениях с обществом. Расстройства аутистического спектра объединяют людей с разными психическими заболеваниями, главной особенностью являются аутистические черты. «Аутичность» (от греческого – «сам») – обозначает крайние формы нарушения контактов, уход от реальности в мир собственных переживаний. Обычно выделяют основные области, в которых аутизм проявляется особенно ярко: речь и коммуникация; социальное взаимодействие; воображение и эмоциональная сфера. Аутисты могут быть частично одаренными и проявлять успешность в отдельных сферах: обладать абсолютным музыкальным слухом, отлично играть в шахматы, рисовать, считать. Но для успешной адаптации им необходима существовавшая психолого-педагогическая помощь.

В Смоленске к настоящему времени определились отдельные «образовательные» территории, где работают с детьми с расстройствами аутистического спектра, готовят ребенка к включению в жизнь. В частности, в Смоленске есть детский сад № 3 комбинированного вида (заведующая О.Е. Шкаликowa), где энтузиасты работают с аутичными детьми.

Важным событием в решении проблем помощи особым детям дошкольного возраста стало открытие 22 февраля 2013 года в структуре СОГБОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения» Лекотеки (директор Е.М. Паламарчук). Слово «лекотека» («lekotek») образовано от шведского слова «leko» – «игрушка» и «tek» – «собрание», «коллекция». Известно, что первая лекотека была основана по инициативе родителей и педагогов в Стокгольме в 1963 г. и преследовала цель игровой поддержки больного ребенка. Лекотека в регионе может стать одним из обучающих и ресурсных центров, обслуживающих детей с РАС для облегчения включения их в полный спектр семейной и общественной жизни.

В Смоленске накоплен уникальный многолетний опыт работы воскресной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья при Храме во имя Новомучеников и Исповедников Российских (руководитель М.С. Хохлова).

Один из проектов благотворительного фонда поддержки детей-инвалидов «ОПОРА» (директор Е.Ю. Ленская) – «Пространство возможностей» направлен на поддержку семей, воспитывающих детей с РАС (руководитель И.Ю. Макарова).

Тем не менее, необходимого масштаба эта работа не набрала: по оценкам специалистов, лишь незначительная часть региональных образовательных учреждений в реальности, а не на бумаге, включена в эту деятельность. Во многих случаях работа ведется лишь по пути оказания медицинской помощи и без решения личностных, психологических и социально-педагогических проблем этой категории детей.

Выявление детей с расстройствами аутистического спектра сейчас основано фактически только на одном методе – медицинском, хотя и нужном, но очевидно ограниченном по своим возможностям. Для того чтобы эта работа приобрела масштабный региональный характер, надо дополнить медицинский инструментарий другими методами выявления аутизма, прежде всего – создавая региональную систему диагностики, позволяющую целенаправленно определять влияние специального дошколь-

ного образования на развитие жизненных и образовательных достижений ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Весьма недостаточно представлена в системе дошкольного образования работа, направленная на развитие детей с расстройствами аутистического спектра, т. е. работа, направленная на поиск специфических форм и методов дошкольного образования как на одно из перспективных направлений, обеспечивающих систематическую психолого-педагогическую поддержку аутичного ребенка. Сейчас необходимо на практике решать проблему доступности качественного специального дошкольного образования, удовлетворяя особые образовательные потребности детей с расстройствами аутистического спектра.

Особые образовательные потребности задаются спецификой нарушения психического развития и определяют особую логику построения педагогического процесса, находят свое отражение в структуре и содержании дошкольного образования. Специфика особых образовательных потребностей должна быть конкретизирована в основной образовательной программе дошкольного образования для детей с РАС.

Работа по развитию детей с расстройствами аутистического спектра часто начинается только в школе и не захватывает всю возрастную линейку, от рождения вплоть до вступления молодого человека в самостоятельную деятельность. Необходимо отдавать себе отчет в том, что, лишь охватив все возрастные периоды развития ребенка с расстройствами аутистического спектра, удастся решить основную задачу – включить ребенка в реальную жизнь, реализовать необходимые формы социального поведения в условиях семьи и гражданского общества. Особое значение для решения этой задачи имеет ранний и дошкольный периоды детства. Биологическое неблагополучие ребенка, являясь предпосылкой нарушения его взаимодействия с окружающим миром, обуславливает возникновение нарушений, определяет характер отклонений в его психическом развитии.

Вместе с тем, вовремя начатое и правильно организованное развитие, воспитание и обучение ребенка с РАС позволяет предотвратить или смягчить вторичные по своему характеру нарушения: уход от реальности в мир собственных переживаний, нежелание контактировать с внешним миром является следствием эмоционально-волевых нарушений лишь при отсутствии специального обучения. Так что уровень психического развития пришедшего в школу ребенка с расстройствами аутистического спектра зависит не только от времени возникновения, характера и даже степени выраженности первичного фактора нарушения развития, но и в большой степени от качества предшествующего специального дошкольного воспитания и обучения.

В настоящее время разные направления работы с аутичными детьми существуют внесистемно и разрозненно: работа в воскресных школах, лекотеках, коррекционных дошкольных образовательных учреждениях, в условиях инклюзивного дошкольного образования, хоть и успешная во многих случаях, не объединяется, по существу, в единую и работоспособную систему. Необходимо обратить внимание на многообразие типов аутизма и системно работать с разными проявлениями аутизма у детей.

Дети с расстройствами аутистического спектра – неоднородная по составу группа. Диапазон различий в развитии детей с РАС чрезвычайно велик: от детей, практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимыми тяжелыми поражениями центральной нервной системы. Внутри этой группы требуется дифференциация специального дошкольного образования, на практике обеспечивающая охват всех детей с РАС дошкольным образованием, соответствующим их возможностям и потребностям.

Для масштабного развертывания работы с детьми с РАС в Смоленской области сейчас нет квалифицированного кадрового обеспечения. Количество профессионально подготовленных педагогов и психологов в регионе достаточно велико, но они в подавляющем большинстве не владеют нужными психологическими методами. Необходимо в опоре на новый федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выстраивать систему подготовки психолого-педагогических кадров для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. Для этого должны быть определены соответствующие практические базы для подготовки педагогов и психологов к этой работе. Поскольку в регионе таких стажерских центров на данный момент недостаточно, необходимо создавать условия для масштабной работы общественной организации в регионе, объединяющей лучшие психолого-педагогические кадры, имеющие реальный опыт работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. Эта организация могла бы стать надежным заслоном против формализма в работе, показухи и неквалифицированного использования имеющегося методического инструментария, что особенно необходимо именно сейчас, когда работа с детством в целом и с детьми с расстройствами аутистического спектра в частности, становится модным трендом, привлекающим массу случайных для этой проблематики людей. В качестве такой общественной организации может служить СООО «Дети-Ангелы-Смоленск», созданная родителями, имеющими особого ребенка (руководитель Н.А. Богдаева). Она должна быть полномочной осуществлять экспертизу на предмет решения вопроса о допуске тех или иных дошкольных образовательных организаций к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Следует также обратить внимание на подготовку руководителей дошкольных образовательных организаций, работающих с детьми с РАС.

Заметим, что в России сегодня только Московский городской психолого-педагогический университет в рамках направления «Психолого-педагогическое образование» ФГОС ВПО третьего поколения разработал Примерную основную образовательную программу «Психология и педагогика инклюзивного образования» для обучения бакалавров и магистров. Однако в силу разнонаправленных тенденций в образовании она пока не получила широкого распространения в вузах страны.

Необходима организация профессионального развития педагогов «здесь и сейчас». В этом плане представляет несомненный теоретический и практический интерес Программа повышения квалификации педагогов ДОУ, разработанная на базе МГППУ, и апробированная на пилотных площадках.

В апреле-мае 2014 года на базе психолого-педагогического факультета Смоленского государственного университета были проведены курсы повышения квалификации по вопросам апробации стандартов и программ для комплексной подготовки педагогических работников дошкольных образовательных организаций с учетом Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации»: «Дети с ограниченными возможностями здоровья в группе детского сада». Группа обучающихся состояла из 31 человека. Среди слушателей были заведующие, старшие воспитатели, методисты, логопеды, педагоги-психологи, воспитатели дошкольных образовательных организаций г. Смоленска и Смоленской области.

Живой интерес к программе обеспечил проведенный в феврале 2014 года на базе Смоленского государственного университета экспертный семинар «Апробация программ повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений по вопросам внедрения ФГОС ДО и системы оценки качества дошкольного образования», где были представлены презентации программ повышения квалификации.

Участники данной группы проявили интерес к обсуждаемым проблемам, к инклюзивному образованию, к вопросам сравнительного анализа вариантов развития от 0 до 7 лет, организации системы психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, особенностям построения коррекционно-образовательных программ. Педагоги делились своим опытом работы, обсуждали возникающие трудности и возможные пути их преодоления.

Среди участников курсов повышения квалификации были представители учреждений, которые успешно работают с детьми с ОВЗ, и те, кто пока не имеет такого опыта. Некоторые были настроены скептически к возможностям дошкольной образовательной организации в реализации инклюзивного образования. Среди препятствий выделялись следующие: отсутствие подготовленных кадров, штатных психолога и логопеда; недостаточное оснащение специальной развивающей предметно-пространственной среды, специальным дидактическим материалом; отсутствие специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования; не обеспечен доступ в здания организаций (пандусов и т. п.), большая наполняемость групп. Очевидно, что без специальных условий невозможно или затруднено освоением образовательных программ детям с ОВЗ.

Работники детских садов отмечали необходимость методической поддержки и сопровождения при создании и реализации адаптированной образовательной программы.

Данная программа повышения квалификации способствовала систематизации и расширению представлений о вариантах развития при дизонтогенезе, системе психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, о новых формах и видах специального и общего дошкольного образования, инклюзивном образовании. Программа позволила воспитателям получить навыки конструирования индивидуальных коррекционно-развивающих программ с учетом вида и степени выраженности нарушения в развитии, индивидуальной структуры нарушения и индивидуальных особенностей развития ребенка, организовывать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными вариантами развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями.

В Смоленске и области постоянно увеличивается заказ работающих специалистов на программы повышения квалификации по различным аспектам инклюзивной практики, в частности по вопросам диагностики и коррекции аутизма. В настоящее время на психолого-педагогическом факультете СмолГУ разработаны и начали реализовываться две программы повышения квалификации по междисциплинарному подходу к проблеме аутизма для руководителей образовательных организаций, специалистов сопровождения и педагогов. Руководитель программы – кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей психологии И.Ю.Машкова.

Итак, важнейшими проблемами психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра являются: ранняя комплексная диагностика; развитие инклюзивного дошкольного образования; подготовка квалифицированных психолого-педагогических кадров для работы с детьми с РАС в условиях детского сада; дифференциация ООП дошкольного образования в зависимости от типа аутизма в соответствии с ФГОС ДО; создание целостной системы сопровождения семьи особого ребенка с разработанными механизмами межведомственного взаимодействия; создание общественной ассоциации, объединяющей усилия специалистов для повышения качества услуг в этой сфере.

Использование технологии «портфолио» в подготовке студентов к педагогической диагностике речевого развития дошкольников в рамках реализации ФГОС ДО

Г.Ф. Шабеева,

*кандидат педагогических наук, доцент
кафедры дошкольной педагогики и психологии*

г. Уфа

Института педагогики ФГБОУ ВПО БГПУ имени М. Акмуллы

Актуальность проблемы обусловлена ведущими тенденциями развития современного образования, в том числе, реализация ФГОС ДО, среди которых выделяются: приведение направлений и содержания подготовки специалистов в соответствие с современным уровнем науки и технологий; утверждение личностно-ориентированного и деятельностного подходов в образовании; ориентация в педагогическом процессе на личность воспитанника, речь которого является показателем уровня общего психического развития; возрастание значения творческой индивидуальности педагога, понимания им своего профессионального предназначения в современных социально-экономических условиях. В последние годы в теории и практике подготовки педагогических кадров усиливается внимание к проблеме педагогической диагностики. Однако вопросы формирования в процессе профессионального обучения педагогов их готовности к педагогической диагностике речевого развития детей остаются сложными для исследования, поскольку они охватывают меж предметные области научного знания, а сам процесс усвоения языка ребенком сложен, многомерен и труден для изучения, особенно в период дошкольного детства, когда происходят самые существенные и быстрые изменения в речи. В настоящее время сложилось известное противоречие между потребностью общества, педагогической практики в кадрах, способных осуществлять педагогическое управление речевым развитием детей на диагностической основе, и недостаточной подготовленностью выпускников педвузов к изучению детской речи. Идея самоценности дошкольного детства и создание условий для полноценного проживания этого периода каждым ребёнком привела педагогов к поиску содержания, средств и педагогических технологий, позволяющих ему реализовывать свой творческий потенциал и индивидуальность. Профессиональное развитие педагога дошкольной образовательной организации – длительный процесс, целью которого является формирование «мастера своего дела», компетентного в создании условий для целостного развития личности ребенка дошкольного возраста. Технология «Портфолио» является одной из образовательных технологий, обеспечивающий личностно – ориентированный подход в образовании. Технология «Портфолио» позволяет интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении как теоретических, так и практических задач. Эффективность обеспечивается за счёт более активного включения педагогов в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний, умений, опыта, отработка компетенций. Новинкой педагогического словаря в последнее время явилось это понятие «портфолио», пришедшее в образование и науку из политики и бизнеса: каждому знакомы понятия «министерский портфель», «портфель инвестиций» и т. д. Таким образом, в сфере образования появились следующие понятия – «портфолио педагога», «педагогический портфель», то есть – «методическая копилка воспитателя». Портфолио представляет собой папку-накопитель, в которую помещаются материалы на бумажном носителе, электронном виде (распечатки, копии, в том числе с пометками ав-

тора, рукописные материалы, электронные носители). Портфолио – это индивидуальный, персонально подобранный пакет материалов, которые в продуктном виде представляют профессиональные результаты и достижения работы воспитателя по речевому развитию дошкольников, а также характеризуют способы анализа и планирования своей профессиональной деятельности в области речевого развития дошкольников, которыми он владеет. Основные цели создания папки достижений – оценивание работы педагога по теме самообразования, отслеживание творческого и профессионального роста, формирование навыков рефлексии (самооценки).

Итак, требования к оформлению портфолио таковы: систематичность и регулярность самомониторинга (сбор и наполнение материалов соответствии с разделами портфолио осуществляет работник в течение всей своей деятельности); аккуратность и эстетичность оформления; целостность, тематическая завершенность представленных материалов; собранные материалы датируются, разбиваются на разделы, полученные разделы озаглавливаются. Прежде, чем начать работу с портфолио, необходимо понять и реализовать в деятельности следующий алгоритм работы по данной технологии.

1. Определение цели. Необходимо четко определить для себя цель создания портфолио (выявление исходного уровня развития речи ребенка и группы в целом, составление индивидуальной траектории речевого развития, проект речевого развития и др., работа с родителями по повышению педагогической компетентности в области речевого воспитания детей). Ведение отчетности (протоколы наблюдения за коммуникативной деятельностью детей, карты, листы обследований, дециграммы речевого развития; накопление и систематизация опыта процесса интерпретаций и оформлений результатов педагогической диагностики речевого развития дошкольников; объективная оценка профессиональных умений; подведение итогов работы; повышение мотивации, самооценки и др.).

2. Определение структуры портфолио. Например, раздел «Общие сведения о задачах и компонентах речевого развития дошкольников» обязателен для каждого портфолио, раздел «Диагностические методики», «Материал для обследования сторон речи» и др.

3. Сбор материалов.

4. Оформление портфолио. Несмотря на то, что внешний вид портфолио не оценивается, он имеет большое значение. Портфолио отражает индивидуальность автора, его творческие способности, креативность, мастерство, уровень профессиональной компетентности.

5. Презентация портфолио. Презентация – это итог работы, она должна быть продумана в соответствии с видом и целью. Это может быть защита материалов, выступление на методическом объединении. Презентация портфолио может проходить в виде выставки учебно-методических материалов, доклада, сопровождаемого компьютерным показом с помощью мастера Power Point, слайд-шоу. Цель презентации – это не сокращенное изложение разделов портфолио, а представление основных результатов проделанной работы за определенный период времени. Показатели качества презентации: соответствие содержания презентации содержанию портфолио; выделение основных результатов деятельности педагога в рамках речевого развития дошкольников; качество изложения материала.

6. «Оценка Портфолио». Целью использования технологии портфолио является содействие становлению профессиональной компетентности студента, компетентного в вопросах диагностики речевого развития детей: формирование знаний о теоретических основах и практическом применении в образовательном процессе принципов и закономерностей педагогической диагностики речевого развития детей при со-

ставлении индивидуального речевого маршрута и повышении уровня речевого развития детей дошкольного возраста. В процессе изучения курса и применении портфолио решаются задачи по овладению студентами следующими основными компетенциями: умением диагностировать учебно-воспитательный процесс и речевое развитие детей, его соответствие требованиям программы по развитию речи (формулировать задачу исследования разных сторон речевого развития детей в соответствии с необходимостью совершенствования учебно-воспитательного процесса и развития речи детей в каждой возрастной группе); умением использовать для решения конкретной задачи изучения речи ребенка известные диагностические методики, точно и корректно применять их в индивидуальной работе с детьми; навыками ведения протокола, осуществления фотографически точных записей высказываний детей; умением осуществлять качественный и количественный анализ полученных данных, составлять таблицы, графики, определять уровни речевого развития детей и на этой основе определять задачи совершенствования работы по развитию речи; самостоятельно разрабатывать диагностику речевого развития детей в соответствии с поставленными задачами. Компетенции, необходимые для методически правильного построения процесса работы по развитию речи: умение анализировать программу по развитию речи и отбирать учебный материал для занятий, игр и др. в соответствии с задачами работы, возрастным и индивидуальным развитием детей; планировать работу по всем разделам развития речи детей, учитывать продвижение детей, индивидуальные особенности и темпы развития их речи (методически правильно построить занятие и провести его: отобрать и определить программное содержание и дидактический материал, методы активного освоения содержания детьми с учетом их возможностей и потребностей, составить конспект, организовать деятельность детей); оснащать учебно-воспитательный процесс по развитию речи необходимым оборудованием и материалом (общим и раздаточным), умение организовать его размещение, хранение и использование; общаться с детьми в повседневной жизни и на занятиях, побуждать детей к общению, организовывать содержательное общение в разных видах деятельности, воспитывать культуру общения; отбирать, создавать и творчески использовать дидактические игры и игровые упражнения в целях развития всех сторон речи, формирования разнообразных интересов детей; осуществлять руководство детским речевым творчеством (придумывать сказки, создавать загадки и т. д.); контролировать и совершенствовать свою речь, пользоваться различными словарями, справочниками и др. пособиями; наблюдать и фиксировать работу воспитателя по развитию речи, устанавливать ее соответствие требованиям методики; анализировать планы воспитателя, устанавливая их соответствие требованиям программы возрастного и индивидуального развития речи детей; умения диагностировать учебно-воспитательный процесс и речевое развитие детей, его соответствие требованиям программы по развитию речи; умения, необходимые для методически правильного построения процесса работы по развитию речи. Программа дисциплины и портфолио состоит из двух разделов. Содержание раздела портфолио «Теоретические основы педагогической диагностики речевого развития детей» направлено на уточнение и углубление знаний и представлений у студентов о роли и сущности выявления особенностей детской речи в целостном педагогическом процессе детского сада. В нем уточняются и конкретизируются меж предметные знания о развитии речи детей, в том числе, ее диагностики. Этот раздел портфолио содержит логико-смысловые модели, схемы, карточки по речевому развитию дошкольников. Раздел «Организация педагогической диагностики речевого развития детей» предполагает: ознакомление с основными направлениями исследований в области диагностики речевого развития детей; овладе-

ние методикой диагностики индивидуального речевого развития ребенка дошкольного возраста (связной речи, словаря, звуковой стороны речи, грамматических навыков, изучения уровня практического осознания элементов языка и речи); приобретение опыта анализа речи детей, интерпретации результатов обследования, определения типичных трудностей в овладении дошкольниками родным языком; приобретение опыта учёта индивидуальных особенностей речевого развития дошкольников в ходе организации воспитательно-образовательного процесса в ДООУ; формирование навыков диагностирования и проектирования процесса речевого развития детей дошкольного возраста в условиях ДООУ. Данное направление проблемы имеет обширное поле для исследования.

Пути повышения профессиональной компетентности педагогов ДООУ

Г.Р. Шафикова,

кандидат психологических наук, доцент

г. Уфа, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»¹

Сегодня нормативно-правовая база образования предполагает значимые изменения в реализации дошкольного образования. Согласно закону об образовании РФ ведущими трендами развития современного образования можно выдвинуть переход от системы обучения воспитанников к системе их развития; переход от обучающей системы учебно-педагогического взаимодействия к развивающей системе совместной деятельности, в которой взаимообогащаются как воспитанник, так и педагог. Теперь к педагогам предъявляется требование не учить воспитанников, а создавать условия для их самостоятельной деятельности и саморазвития. Конечно, и дошкольное учреждение должно перестать быть независимой от других образовательных учреждений структурой, а представлять собой «холдинг» образовательных и бизнес услуг для воспитанников и их родителей (законных представителей).

Современная нормативно-правовая база образования выдвигает и ряд таких требований к профессиональной компетенции педагога ДООУ, которые в традиционной системе дошкольного образования не предусматривались или выполнялись не в полной мере [1; 2]. Так, педагог детского сада должен теперь не только реализовывать образовательный процесс в организации, но и уметь проектировать и корректировать его исходя из особенностей и интересов воспитанников. Также педагог должен не только применять, но и разрабатывать современные психолого-педагогические технологии, основанные на законах развития личности и поведения в реальной и даже в виртуальной среде. Кроме того, к педагогу предъявляется требование владения информационно-коммуникативными компетенциями на общепользовательском, общепедагогическом, предметно-педагогическом уровнях. Следует также отметить такие новые требования к педагогам ДООУ, как владение подходами к образованию воспитанников с особыми образовательными потребностями, владение стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей воспитанников.

Предъявление новых требований к педагогам детских садов неизменно ведут к изменениям в подготовке воспитателей на этапе высшего профессионального образования. Традиционно это внесение новых дисциплин в программу подготовки, повыше-

¹ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» проводил обучение педагогов ДООУ по программам в рамках Проекта.

ние квалификации педагогов вуза согласно предъявляемым новым требованиям. На базе нашего вуза мы также провели увеличение количества часов практики на базе детских садов, создали практико-ориентированную предметно-пространственную среду. Содержание данной развивающей предметно-пространственной среды составляют кабинет с оборудованием М. Монтессори, кабинет детской практической психологии, игровая комната с модульной трансформируемой детской мебелью.

Создание подобной инновационной развивающей предметно-пространственной среды на базе вуза мы рассматриваем как одно из важных условий развития профессиональной компетентности педагога ДООУ, так как она способствует формированию умений организации совместной деятельности с детьми, умений поддерживать детскую инициативу и самостоятельность, умений формирования детско-взрослых сообществ. Стоит отметить, что на базе традиционно оформленной пространственно-предметной среды детских садов сформировать вышеуказанные новые требования у воспитателей очень сложно.

Создание практико-ориентированной пространственно-предметной среды на базе вуза также способствует формированию у будущих педагогов ДООУ умений проектировать условия образовательного процесса, гибко вносить в него коррективы исходя из интересов участников образовательных отношений. Это достигается активным участием студентов в моделировании, обогащении и использования данных кабинетов. Студенты участвуют в конкурсах на лучший проект кабинета, стенда, тренажера. Они включаются в работу центра дополнительного образования для детей города в данных кабинетах, а также апробируют полученные знания в теоретическом цикле на практических занятиях в этой среде с использованием имеющегося оборудования.

Центр дополнительного образования для детей дошкольного возраста при кафедре является важным компонентом образовательного процесса студентов в вузе, так как позволяет приобрести навыки практической профессиональной деятельности воспитателя ДООУ, а также способствует формированию организационно-управленческих качеств. Студенты участвует в организации работы данного центра: в рекламе, в формировании детских групп, в проведении занятий, в содержании кабинета, учатся вести документацию и вести работу с родителями. Данные умения являются необходимыми для управления дошкольным образованием. С их развитием педагоги нашей кафедры справляются хорошо, о чем свидетельствует тот факт, что 20 % выпускников открывают частные дошкольные образовательные учреждения, оказывают частные дошкольные образовательные услуги.

Однако подготовка педагогов с новыми умениями, готовых к реализации ФГОС ДО и соответствующих профессиональному стандарту «Педагог» в рамках вуза сегодня не может решить задачу внедрения новых образовательных стандартов в образовательный процесс ДООУ в силу малого количества выпускников, их не достаточного трудоустройства в детские сады из-за объективных причин. Необходимо вести работу с уже работающими в ДООУ педагогами, повышать их квалификацию. Одним из важных направлений, способствующих решению данной задачи, мы видим создание информационной базы данных по внедрению ФГОС ДО в виртуальных сетях, чтобы показывать, рассказывать и давать примеры по внедрению новых форм и методов работы с детьми. Такая база данных должна стать информационно-методическим центром для ДООУ, своеобразной виртуальной лабораторией, которая объединит различные научные экспериментальные площадки, центры, клубы, ВНИКи и другие различные креативные коллективы и отдельных профессионалов в единый виртуальный фрактал транслирования передового педагогического опыта.

Сегодня различные инновационные идеи об организации дошкольного образования можно в большом количестве найти в сети Интернет. Это и конспекты мероприятий, методические рекомендации, фотографии с креативными идеями организации пространственно-предметной среды, различный дидактический материал, реклама новых игрушек и игр. Однако за качество данного материала, соответствие его современной нормативно-правовой базе никто не ручается, их экспертизу никто не ведет. Мы считаем, что вуз по подготовке или повышению квалификации работников дошкольного образования мог бы взять на себя такие функции, так как там работают квалифицированные специалисты, имеющие необходимую компетентность и опыт работы. Кроме того, вуз, создавая подобный ресурсный центр, решает задачи агитационно-пропагандистской направленности, а именно повышение рейтинга вуза среди населения, поиск будущих абитуриентов и развитие имиджа воспитателя ДОО. Вместе с этим вуз активно включается в работу по обмену инновационным опытом, по широкой апробации собственных научных исследований и внедрению их в образовательную практику детских садов, по поиску новых идей и креативных решений актуальных проблем дошкольного образования.

Возможность решения широкого спектра задач развития дошкольного образования через создание виртуальной лаборатории базы данных, мы рассматриваем как важную задачу в подготовке и повышении квалификации педагогов ДОО к внедрению ФГОС ДО.

Литература

1. Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013г. № 1155 «Об утверждении Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования».
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «ПЕДАГОГ (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего образования) (воспитатель, учитель)».

Толерантность в семье

*М.Д. Шевцова,
воспитатель,*

село Аскиз, МБДОУ Аскизкий ЦРР д/сад «Тополек»

Сегодня и сейчас – это время крайностей и противоречий. С одной стороны во многом человечество достигло гигантских успехов, с другой – эти успехи превращаются в бедствия и самое страшное на сегодня – утрата душевных свойств человека: отношения к труду, мышления, веры и т. д. Всем ясно и понятно, что наше общество – болеет. И хотя чаще всего мы слышим об экономических проблемах, первопричиной является болезнь духа. Современные глобальные изменения в культуре, экономике и политике предельно обостряют вопросы, связанные с отношением к «другому», «иному», «чужому».

Во все времена, проблемы семьи занимали первостепенное значение. Общество постоянно меняется, вместе с ним меняется и семья. На современном этапе его развития возникают проблемы, которых не было раньше. Одной из таких проблем является нарушение понимания, взаимоуважения, сочувствия (толерантности) в семьях.

Для ребенка значимым событием может быть ссора с другом, для родителей – поступление их ребенка в школу и т. д. Взаимоотношения в семье могут складываться

стихийно, под воздействием самых разнообразных факторов. Данный процесс можно сделать целенаправленным. Для этого, на мой взгляд, задача воспитания толерантности у детей и их родителей должна стать одной из задач организации воспитательной работы с семьей.

Решая проблему воспитания толерантности во взаимоотношениях между членами семьи, специалист должен помнить о том, что отношения родитель – ребенок очень чувствительны к внешним воздействиям.

С семьей тесно связано психическое и физическое здоровье человека. Исследование причин неврозов детей в ряде стран однозначно выдвигает на первое место семейные конфликты, которые разрушают семью, но и служат основой накопления отрицательного отношения ребенка к семье. Прочная, нормальная семья, в которой присутствует толерантность во взаимоотношениях детей и родителей, имеющая хорошие традиции, напротив, является основой, которая нейтрализует отрицательное воздействие среды на ребенка.

Рассматривать толерантность в свете взаимоотношения детей и родителей в семье, то это, на мой взгляд, определенное направление на восприятие, понимание взрослых и детей друг другом и действия в отношении друг друга, в основе которых лежат взаимное уважение интересов, ценностей, позиции, занятой обеими сторонами. И на помощь в воспитании детей должна прийти народная педагогика. Она вобрала в себя все лучшее в педагогической культуре общества: почтительное отношение к старшим, гостеприимство, скромность, трудолюбие, высокую нравственность, правдивость, честность. В народной педагогике многих народов некоторые понятия могут изменять свое содержание, но при языковых различиях важно видеть, то содержание, которое адекватно образу, мысли и взглядам народа. Об этом нужно знать нам, проживающим в Хакасии, потому что мы имеем общую экономическую и социальную среду с другими народами.

Часто между детьми и родителями возникают конфликты по поводу того, что взрослые никак не хотят признать за ребенком право на свободу в действиях и поступках, в выборе идеалов, право на то, чтобы быть самим собой, отличаться от родителей, они не хотят принимать своего ребенка таким, каков он есть, не разделяют его взглядов и ценностей той молодежной субкультуры, в которую ребенок включен. Подобная позиция взрослых приводит к конфликтам, которые влекут за собой дестабилизацию взаимоотношений взрослых и детей.

В результате длительно существующего конфликта в семье между детьми и взрослыми наблюдается снижение социальной и психологической адаптации ее членов, утрачивается способность к совместной деятельности, в частности, способность совместно решать возникающие вопросы.

Уровень психологического напряжения в семье имеет тенденцию к нарастанию, приводя к эмоциональным нарушениям, возникновению невротических реакций у детей и взрослых, чувства постоянного беспокойства и как их следствие – отклонения в поведении различного характера.

Семейные конфликты, возникающие из-за непонимания между детьми и взрослыми или желания взрослых подчинить ребенка своим требованиям, создают неблагоприятный фон для эмоционального и личностного развития детей. Но, к сожалению, большинство родителей нечасто находят эффективный способ разрешения возникающих с детьми конфликтов, пытаются исключить их из сферы своего внимания как некоторое «неудобное обстоятельство», осложняющее жизнь взрослых членов семьи. При этом, естественно, не учитываются последствия влияния конфликтов на формирующуюся личность ребенка. Уровень современной культуры ставит перед родителями

задачу обучиться разрешать конфликты, возникающие с детьми, на основе толерантности во взаимоотношениях всех членов семьи.

Существует еще один недостаток во взаимоотношениях детей и родителей – это холодное отношение взрослых к взглядам, интересам, увлечениям детей, их действиям и поступкам. Она также негативно сказывается на процессе общественного становления растущего человека.

Рассмотрев две крайности во взаимоотношениях детей и взрослых, можно сказать, что взрослые не видят перспектив складывающихся взаимоотношений с детьми, не оценивают степень их влияния на становление и развитие ребенка.

Таким образом, толерантность во взаимоотношениях детей и взрослых предполагает способность взрослых членов семьи видеть перспективу воздействия складывающихся взаимоотношений на ребенка, его развитие и поведение в целом.

Когда мы говорим о толерантности во взаимоотношениях детей и взрослых, то имеем в виду отказ со стороны взрослого от собственных взглядов, ценностных ориентаций и идеалов. Толерантность во взаимоотношениях между членами семьи предполагает соединение устойчивости как способности детей и взрослых реализовать свои личные позиции с гибкостью – как способности с уважением относиться к позициям и ценностям других членов семьи.

Еще одной характеристикой толерантности во взаимоотношениях детей и родителей является совместный анализ действий и поступков членов семьи. Обсуждаются и даются оценки не только ребенку, его личностным качествам, действиям и поступкам, но также личностным особенностям и поступкам взрослых членов семьи.

Каждый человек хочет видеть своего ребенка благополучным и успешным, комфортно чувствующим себя в социальной реальности, и, конечно, каждый хочет, чтобы его ребенка не коснулись проблемы асоциального поведения, наркомании, алкоголизма и так далее; но часто родители забывают основную аксиому педагогики, которую сформулировал еще К.Д. Ушинский и которая заключается в том, что личность формируется личностью, а характер – характером.

Толерантность во взаимоотношениях родителей и детей будет тем произвольным фактором, который окажет влияние на формирование толерантности как личностного качества ребенка. Семья тот институт воспитания, в котором закладываются основы нравственности человека, формируются установки на взаимоотношения с окружающими и корректируются оценки своих действий и поступков.

Жизнь семьи состоит из множества различных событий, которые ее члены воспринимают по-своему, каким-либо образом относятся к ним и принимают решения в соответствии с происходящими событиями. Жизнь конкретной семьи представляет сложную цепь событий, в которой есть два основных, представляющие две крайние точки сложной семейной жизни: рождение детей и смерть родителей. Естественно, что существует большое множество вариаций, но что бы ни произошло в семье, с каким бы типом семьи мы ни имели дело, рождение и смерть – это два события, которые любой из ее членов запоминает больше, чем другие события. Каждое событие оказывает на членов семьи различное воздействие. Прошлое не может быть пережито вновь, поэтому необходимо четко определить ограниченные возможности его воспроизведения в настоящем. Негативный опыт прошлых взаимоотношений в семье, безусловно, оставил отрицательный эмоциональный след в памяти ее членов, который не всегда необходимо актуализировать.

Приведенное соображение позволяет сформулировать несколько правил, которых, на мой взгляд, должен придерживаться педагог в ходе работы с семьей по решению

проблемы формирования толерантности во взаимоотношениях между ее членами: правило превентивности – всегда легче предупредить назревающие проблемы, нежели их решать; правило гибкости – использование различных форм, способов в зависимости от конкретного случая; правило индивидуального подхода, подходить индивидуально означает выявить причины прошлых взаимоотношений в семье, действительные психологические механизмы, лежащие в их основе, выбрать соответствующие данному случаю способы и методы работы, осуществлять обратную связь и вносить коррективы в реализующую стратегию действий по мере необходимости; правило разумного компромисса – добываясь изменений во взаимоотношениях родителей и детей, необходимо стремиться к разумному компромиссу.

Мы все такие разные. Между нами существуют некоторые противоречия, и мы рьяно отстаиваем свою точку зрения, но часто не смотрим в ее суть. Добываясь победы, мы стремимся поскорее разрушить все то, что против нас, и такую победу считаем доказательством своей силы. Но силой является не разрушение, а созидание. Настоящей силой будет признание за другими людьми права на собственное мировоззрение, другими словами толерантность. Независимо от титулов и званий, состояния здоровья и финансового положения все люди равны, и не уважать в равной мере каждого, значит, не уважать в первую очередь себя.

Подведу итог всему вышесказанному. На мой взгляд, успех в воспитании толерантности заключается в единстве воспитательного процесса, личности педагога, жизненного опыта, и самое главное – отсутствии расхождения слов с делом.

Литература

1. *Абакумова И.В., Ермаков П.Н.* О становлении толерантной личности в поликультурном обществе // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 78–82.
2. *Азбука любви: Книга для родителей.* – М.: Изд. РОУ, 1996. – С. 96.
3. *Вульф В.З.* Воспитание толерантности: сущность и средства // Внешкольник. – 2002. – № 6. – С. 12–16.
4. *Клепцова Е.Ю.* Психология и педагогика толерантности. – М.: «Академический проект», 2004.
5. *Пчелинцева И.* Толерантность, как она формируется? – М.: МОЗАИКА-Синтез, 2001.

Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в процессе реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации

С.Н. Штекляйн,

Сыктывкар, ГОУДПО «КРИПО»

Качество подготовки современного специалиста оценивается через такие показатели как компетентность, самостоятельность, мобильность, способность к профессиональному росту. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», подчеркивается: развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны [1]. Модернизацию и реформирование системы профессионального образования в настоящее время связывают с переходом на компетентностную модель подготовки специалиста [4]. При рассмотрении проблем модернизации образования и опреде-

ления требований к современному специалисту, широко применяется термин «*профессиональная компетентность*», а ее формирование заявлено в качестве одной из главных целей профессионального образования. Чтобы реализовать эту цель, нужно не только обновить содержание и технологии образования, но, прежде всего, подготовить педагога, способного решать сложные социально-педагогические задачи. В психолого-педагогической литературе и в профессиональном стандарте педагога, на сегодняшний день, существуют различные определения понятий «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция», которые чаще всего соотносятся как общее и частное [3]. Профессиональная компетентность, как приоритетная характеристика специалиста, оказывается под пристальным вниманием педагогической науки (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Мясищев, Л.А. Петровская). Профессиональная компетентность – это способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при решении задач профессиональной деятельности. И.А. Зимняя предполагает, что определить профессиональные компетенции можно только относительно какой-то конкретной образовательной системы, в которой педагог работает или будет работать [5].

В связи с введением и реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (далее ФГОС ДО) и профессиональных стандартов педагога, вопросы подготовки и повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций актуальны сегодня как никогда. ФГОС ДО и профессиональный стандарт педагога в качестве основного требования, предъявляемого к профессиональной деятельности педагога выдвигает умение организовать детские виды деятельности в режиме дня ребенка. Организация детских видов деятельности имеет одну, но очень важную задачу – организовать ее так, чтобы ребенок не остался безучастным исполнителем этой деятельности, а был активным субъектом собственной деятельности. Примерные образовательные программы дошкольного образования предлагают сегодня варианты и формы организации детской деятельности. В рамках реализации основной образовательной программы дошкольного образования образовательная организация выбирает и с учетом выбранной Примерной образовательной программы дошкольного образования реализует содержание и формы педагогической работы с детьми. Многообразие форм организации педагогического процесса и вариативность содержания дошкольного образования, является основным направлением реализации ФГОС ДО.

В условиях введения и реализации ФГОС ДО, педагог, безусловно, испытывает сложности. С одной стороны требования ФГОС ДО и основной образовательной программы необходимо выполнять, с другой стороны у него недостаточно профессиональных умений организации детской деятельности в других формах, отличных от занятия. Занятие, как единственная форма организации педагогического процесса, уходит в прошлое, а вариативность использования других организационных форм влечет за собой сложность овладения воспитателем педагогической техники применения вариативных форм организации детской деятельности, таких как творческие мастерские, разработка и реализация совместных с детьми и родителями проектов, исследовательская деятельность, сочинительство, творческие гостиные, и многое другое.

В рамках повышения профессионального уровня педагога по реализации ФГОС ДО необходимо выделить характеристики образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, такие как: цели и задачи, содержание и методические аспекты его реализации, способы деятельности, формы организации образовательного процесса, образовательный результат. Принципиально изменяется по-

зияция воспитателя: возникает необходимость в изменении подходов к определению целей, принципов, методов, содержания и организации образовательного процесса, внедрения технологий, обеспечивающих реализацию приоритетных направлений педагогической деятельности. На первый план выступают такие ведущие компоненты профессиональной компетентности воспитателя как: умение: моделировать педагогический процесс; осуществлять воспитательные воздействия, адекватные природе ребенка, детства, национальным, региональным, культурным традициям; организовывать общение, выстраивать отношения с каждым ребенком таким образом, чтобы способствовать его духовному развитию и воспитанию; держать ориентир на самоопределение, самоорганизацию, самовоспитание личности, создав условия для саморазвития дошкольника как субъекта деятельности, как личности, как индивидуальности. Содержание компетентности педагога включает в себя процесс (педагогическая деятельность, педагогическое общение) и результат [3]. Подготовка профессионально компетентных воспитателей идет в режиме непрерывного процесса повышения квалификации. Здесь соединяются воедино теоретическое и практическое обучение, а результаты повышения квалификации на наш взгляд, могут служить показателем готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС ДО. Стажировка выступает в качестве необходимого условия целостного развития профессиональной компетенции воспитателей, как интегральной совокупности способностей, обеспечивающих действенную и качественную реализацию их социально-личностного, психолого-педагогического и специально-предметного потенциала. Принятие ФГОС ДО, отличающихся от предыдущих требований и структурно, и содержательно, и концепцией, неизбежно вызывает различного рода проблемы при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации. Формирование и развитие профессиональных компетенций требует большей частью специальной подготовки, то есть обучения определенным умениям. Под обучением, основанном на компетенциях, понимается обучение, которое строится на определении, освоении и демонстрации умений, знаний, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной трудовой деятельности. Основным принципом данного типа обучения является ориентация на результаты, значимые для сферы труда [3]. Содержание обучения, основанное на компетенциях, эффективно реализуется в форме дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, разработанном на модульном принципе. Модульно-компетентностный подход ориентируется на цели, значимые для педагогической деятельности, ориентирован на результаты обучения. В процессе повышения квалификации педагог закрепляет психолого-педагогические знания, приобретает практический опыт изучения личности детей, учиться планировать и организовывать различные виды детской деятельности [5].

Профессиональный стандарт педагога выдвигает требования к личностным качествам педагога, неотделимым от его профессиональных компетенций, таких как: готовность учить и воспитывать всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей.

Профессиональный стандарт педагога выполняет функции, призванные: преодолеть технократический подход в оценке труда педагога; обеспечить координированный рост свободы и ответственности педагога за результаты своего труда; мотивировать педагога на постоянное повышение квалификации. Цель применения профессионального стандарта педагога: определять необходимую квалификацию педагога, которая влияет на результаты обучения, воспитания и развития ребёнка; обеспечить необходимую подготовку педагога для получения высоких результатов его труда; обеспечить необхо-

димую осведомлённость педагога о предъявляемых к нему требованиях; содействовать вовлечению педагогов в решение задачи повышения качества образования [2].

Таким образом, профессиональная компетентность педагога охватывает широкий круг вопросов решения профессиональных и личностных задач, способствующих развитию личности воспитанников. Анализ различных подходов к классификации структурных компонентов профессиональной компетентности позволяет выделить несколько основных её составляющих: профессионально-содержательная (базовая) – предполагает наличие у педагога теоретических знаний, что обеспечивает осознанность при определении педагогом содержания его профессиональной деятельности; профессионально-деятельностная (практическая) – включает профессиональные знания и умения, апробированные в действии, освоенные личностью как наиболее эффективные; профессионально-личностная [6].

Профессиональная компетентность педагогических кадров, включающая в себя ряд компетенций, позволяющих успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач, является неотъемлемым условием повышения уровня профессиональной квалификации педагогов.

Дополнительные профессиональные программы повышения квалификации педагогов дошкольной образовательной организации проектируются и реализуются на основе модульного принципа структуризации содержания и форм организации учебного процесса. Модули первого блока теоретико-методологической направленности. Содержание данных модулей предполагает изучение трех инвариантных модулей на выбор: нормативно-правовые основы педагогической деятельности воспитателя. Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности воспитателя, методологические основы педагогической деятельности. Модули второго блока практико-технологической направленности, включают модули со свободным выбором: особенности педагогической деятельности в условиях реализации ФГОС ДО, инновационные подходы к содержанию и организации педагогического процесса в условиях реализации ФГОС ДО, современные технологии педагогического процесса в условиях реализации ФГОС ДО. Модули третьего блока профессионально-личностной направленности включают ряд вариативных модулей на выбор слушателями с различной тематикой. В модули третьего блока включены также практика и стажировки. Особенностью реализации ФГОС ДО являются технологии и методы практико-ориентированного обучения (метод проектов, деловые игры, моделирование и имитационные занятия, в том числе с представителями сферы труда). Новые требования к организации практико-ориентированного обучения через создание новой образовательной среды для освоения модульных программ образовательных учреждениях, а так же новые подходы к оценке качества подготовки через оценку компетенций слушателей. В рамках выбора индивидуального маршрута повышения квалификации воспитатель может определиться с набором модулей как заранее, так и в процессе повышения квалификации. В часовом выражении каждый модуль представляет собой набор взаимоувязанных по часам тем, таким образом, педагог набирает свой объем повышения квалификации, что дает ему возможность пройти повышение квалификации в одном временном периоде или воспользоваться накопительной системой обучения.

Текущим контролем освоения каждого модуля является выполнение какого-либо практического задания, что позволяет педагогу уже в процессе повышения квалификации собрать свое портфолио учебных достижений, провести заключительный анализ и защитить результаты образовательной деятельности.

Таким образом, при формировании компетенций педагогов во главу угла ставит-

ся не наличие определенных научных знаний, а способность человека осуществлять конкретную производственную деятельность в рамках принятых стандартов. Компетентностный подход направлен на преодоление многих противоречий, присущих современному этапу развития образования и науки, личности и общества. Однако он объективно делает значимыми противоречия другого уровня, выходящие за рамки традиционной образовательной проблематики, которые необходимо учитывать при построении образовательных моделей, реальной образовательной деятельности и путей ее совершенствования.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации». Принято Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрено Советом Федерации 26 декабря 2012 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149753/
2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г.
3. *Асаева И.Н.* Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разного вида в процессе повышения квалификации [Электронный ресурс]: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Екатеринбург, 2009. – Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=184
4. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э.* Модернизация профессионального образования: комплексный подход [Текст]: учебное пособие. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 132 с.
5. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
6. *Квасникова Н.М., Ефремов Л.Г.* Проблемы моделирования процессов в системе образования. Новые подходы [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2002. – № 1. – С. 139.

Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС.

Редакторы, составители
И.А. Бурлакова,
Г.В. Дон,
Т.Л. Кузьмишина

Отпечатано в Отделе оперативной полиграфии ГБОУ ВПО МГППУ

Подписано в печать 20.09.2014.
Формат: 60x88/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 9,6. Уч.-изд. л. 9,9.
Тираж экз.