

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
Факультет дошкольного и начального образования
Научно-образовательный центр инновационных
педагогических технологий Педагогического института ВлГУ
Департамент образования Администрации Владимирской области
УМЦ «Школа 2100» (г. Москва)
Бердянский государственный педагогический университет (Украина)

ПРЕЕМСТВЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К НЕПРЕРЫВНОМУ
СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО
И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Сборник трудов участников
II Всероссийской (с международным участием)
научно-методической конференции*

*3 апреля 2014 г.
Владимир*



Владимир 2014

УДК 373
ББК 74.04(2Всерос)л0
П71

Редакционная коллегия:

Белякова Н.В., канд. пед. наук, доцент декан факультета дошкольного и начального образования Педагогического института ВлГУ, Россия – председатель (*ответственный редактор*)

Зайцева Л.И., д-р пед. наук, профессор зав. кафедрой дошкольного образования Бердянского государственного педагогического университета, Украина

Чиндилова О.В., д-р пед. наук, профессор координатор дошкольного направления в ОС «Школа 2100», профессор кафедры НиДО АПКиППРО (г. Москва), профессор базовой кафедры психолого-педагогических и методических основ работы по УМК «Школа 2100» ФДиНО Педагогического института ВлГУ, Россия

Иосевич Н.В., директор МАОУ «Гимназия № 73» г. Владимира, зав. базовой кафедрой психолого-педагогических и методических основ работы по УМК «Школа 2100» ФДиНО Педагогического института ВлГУ, Россия

Молодец И.И., канд. филол. наук, доцент зав. кафедрой начального образования ФДиНО Педагогического института ВлГУ, Россия

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Преемственные подходы в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС дошкольного и начального образования : сб. тр. участников II Всерос. (с междунар. участием) науч.-метод. конф. 3 апр. 2014 г., Владимир / Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Пед. ин-т, Фак. дошк. и нач. образования [и др.]. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 252 с. – ISBN 978-5-9984-0526-6.

Рассмотрены различные аспекты преемственных подходов в профессиональной подготовке современных педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС дошкольного и начального образования. Обсуждаются вопросы организации современного образовательного пространства с учетом имеющегося опыта, представлены методические наработки, а также подведены некоторые итоги участия образовательных учреждений Владимирского региона в федеральном широкомасштабном эксперименте «Обеспечение преемственности между дошкольным и начальным образованием в условиях введения ФГОС и ФГТ» в качестве пилотных площадок, обозначены перспективы дальнейших направлений научно-исследовательской деятельности и международного сотрудничества по данной проблематике.

Предназначен преподавателям вузов, обеспечивающим подготовку будущих педагогов к профессиональной деятельности в сфере дошкольного, начального и школьного образования, протекающей в новых условиях, а также руководителям и педагогическим работникам различных образовательных организаций, заинтересованным в обеспечении качества образовательного результата.

УДК 373
ББК 74.04(2Всерос)л0

ISBN 978-5-9984-0526-6

© Коллектив авторов, 2014
© ВлГУ, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ.....	8
Раздел I. Специфика организации профессиональной подготовки педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС в дошкольном и начальном образовании и проектирования профессионального стандарта педагога	12
<i>Шумилина Т.О.</i> Социальное проектирование как эффективная форма социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС	12
<i>Чиндилова О.В., Белякова Н.В.</i> ФГОС дошкольного образования: проблемы и риски внедрения	16
<i>Рогачева Е.Ю., Карякина П.К.</i> Концепция нормализации как важная составляющая инклюзивного образования в США.....	30
<i>Белякова Н.В., Люблинская И.Е.</i> О перспективах профессиональной подготовки будущих педагогов к обеспечению инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями на территории Владимирского региона средствами регионального ресурсного центра инклюзивного образования и научно-методического сопровождения педагогической деятельности.....	36
Раздел II. Инновационно-педагогические подходы к организационно-управленческому и научно-методическому обеспечению введения ФГОС в современных дошкольных образовательных организациях и начальной школе	48
<i>Тепишкина Е.Ю.</i> К проблеме эффективного внедрения инноваций в целостный педагогический процесс ДОО (управленческий аспект)	48
<i>Гуськова О.В., Сидорова А.А.</i> Готовность современного педагога к реализации взаимодействия участников образовательного процесса как условие его профессиональной компетентности.....	54
<i>Лесина О.М., Чекашова Н.И.</i> Взаимосвязь подходов к организации взаимодействия с семьями воспитанников на этапе дошкольного и начального образования	60

Стешова Т.В., Сущинина Н.В., Герасева И.Н. От дебюта к бенефису: система методической поддержки молодого педагога.....	64
Головашова И.В. Организация деятельности по проектированию и моделированию образовательного пространства начальной школы согласно ФГОС второго поколения	67
Раздел III. Условия формирования профессиональных компетентностей будущих педагогов с учетом требований ФГОС дошкольного и начального образования и проектируемого профессионального стандарта педагога: теоретический и методический аспекты.....	75
Эпова Н.П. Профессиональный стандарт педагога и работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья: профессиональные дефициты и новые компетенции современного педагога.....	75
Блинов В.М. Основные требования к профессиональной компетенции современного учителя.....	82
Бармотина Н.В. К вопросу о педагогической этике современного педагога.....	86
Максимова А.Е. Методическая поддержка творческой самореализации педагогов в условиях модернизации дошкольного образования.....	89
Раздел IV. Обновление содержания дошкольного образования в условиях перехода на новые ФГОС посредством участия образовательных учреждений Владимирского региона в федеральном широкомасштабном эксперименте «Обеспечение преемственности между дошкольным и начальным образованием в условиях введения ФГОС и ФГТ» в качестве пилотных площадок.....	94
Аверина Н.Н. Итоги участия МАОУ «Гимназия № 73» г. Владимира в федеральном широкомасштабном эксперименте «Обеспечение преемственности между дошкольным и начальным образованием в условиях введения ФГОС и ФГТ».....	94
Бурмистрова О.Г., Пантелеева М.К., Шеина Т.И. Формирование активной позиции дошкольника в системе социальных отношений через игровую деятельность	105

Максимова Г.Ю., Медведева Т.А.

Проблема социального развития и воспитания ребенка-дошкольника в педагогической системе Марии Монтессори (в оценке педагогов начала XX века)..... 111

Долгова Е.А.

Педагогические условия взаимодействия с семьями воспитанников в ходе подготовки к обучению в школе..... 115

Бирюкова Н.Ю.

Знакомство детей старшего дошкольного возраста с русским народным творчеством в условиях ДООУ 117

Ермолаева Т.М.

Креативное партнерство участников образовательного процесса при организации коррекционной работы 121

Чурдалёва Р.К.

Развитие коммуникативно-речевых навыков у дошкольников с умственной отсталостью через интегрированное взаимодействие участников образовательного процесса 123

Исаева Т.В.

Партнерство детского сада и семьи с целью социально-личностного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья 128

Калябина Т.А.

Ранняя коррекционно-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях Владимирского дома ребёнка специализированного 134

Ванюкова И.Н.

Технология проектирования в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ЗПР в условиях реализации ФГОС 139

Аминова М.Е., Назарова О.С.

Предупреждение дисграфии у детей с общим недоразвитием речи посредством дидактических игр..... 143

Голякова Л.Е.

Значение формирования гендерной идентичности дошкольников для развития социально-значимых компетенций в условиях реализации ФГОС дошкольного образования 145

Лисейкова Е.Е., Ганькина М.Е.

Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста как одно из приоритетных направлений по работе с семьей в условиях реализации ФГОС дошкольного образования 150

Сахарова К.А.

Формирование универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики через деятельностный подход как основной способ получения знаний по УМК «Школа 2100» 153

Патрушева З.В.

Проектный метод как одна из форм взаимодействия ДОО с семьей 157

Крылова Н.Ю.

Взаимодействие семьи и школы как необходимое условие формирования личности младшего школьника 160

Раздел V. Специфика организации профессиональной подготовки педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС в дошкольном и начальном образовании и проектирования профессионального стандарта педагога 163

Лебедева Н.П.

Теоретическое обоснование понятия «социально-личностное развитие» в контексте различных научных теорий и требований ФГОС НОО 163

Безрукова С.Б.

Проблема непрерывного социально-личностного развития старших дошкольников и младших школьников в условиях внедрения стандартов нового поколения 177

Манасова Г.Н.

Развивающий и воспитательный потенциал игровых заданий в ходе внеурочной деятельности по русскому языку 183

Озерова Т.В.

Организация внеурочной деятельности в начальной школе по изучению искусства родного края 186

Шмырева Г.Г., Медведкова Ю.В.

Преимущество при изучении уравнений в начальных и средних классах 189

Зотова И.А., Болотова Т.В.

Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов в период непрерывной педагогической практики 194

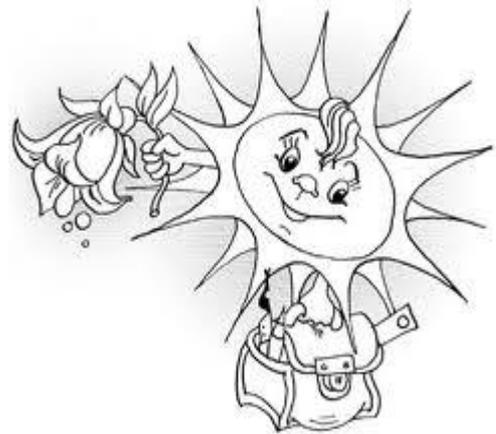
Ерофеева О.Г.

Организация внеурочной деятельности школьников в условиях реализации ФГОС основного общего образования нового поколения 200

Молодец И.И.

Магистерская подготовка по программе «Педагогика и психология дошкольного и начального образования» педагогов новой генерации в условиях факультета дошкольного и начального образования педагогического института ВлГУ 204

<i>Виноградова Н.А.</i>	
К вопросу о социально-личностном воспитании детей дошкольного возраста в трактовке Е.Н. Водовозовой.....	207
<i>Морозова О.В.</i>	
К вопросу о диагностике результатов социально-личностного развития дошкольника и младшего школьника в условиях стандартизации образования.....	211
Раздел VI. Современные зарубежные программы подготовки молодых педагогов к социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста	218
<i>Лукьянчиков М.И.</i>	
Педагогические задачи в системе профессиональной подготовки будущего учителя.....	218
<i>Лукьянчикова Е.А.</i>	
Содержание формирования готовности будущего учителя к управлению учебной деятельностью в процессе профессиональной подготовки	222
<i>Зрожевская А.А.</i>	
Формирование готовности будущего воспитателя к работе по развитию речи детей дошкольного возраста.....	225
<i>Мороз-Рекотова Л.В.</i>	
Подготовка будущего воспитателя к формированию экологической культуры детей дошкольного возраста средствами интерактивных форм работы.....	228
<i>Зайцева Л.И.</i>	
Современные подходы к организации процесса усвоения знаний детьми дошкольного возраста.....	231
<i>Идибекова К.</i>	
Культура речи и её развитие у студентов-таджиков	237
<i>Маджидова Е.Р.</i>	
Проблемы изучения фразеологии русского языка в двуязычной аудитории	241
РЕЗОЛЮЦИЯ	247
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	249



ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

По инициативе Факультета дошкольного и начального образования, НОЦ «Инновационных педагогических технологий» педагогического института ВлГУ, при участии Департамента образования администрации Владимирской области, Городского информационно-методического центра г.Владимира и УМЦ «Школа 2100» г. Москва, а также кафедры дошкольного образования Бердянского государственного педагогического университета (Украина) 3 апреля 2013 года на базе педагогического института ВлГУ состоялась II Всероссийская (с международным участием) научно-методическая конференция «Преемственные подходы в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС дошкольного и начального образования».

Целью конференции являлось обсуждение вопросов, связанных с реализацией преемственных подходов в профессиональной подготовке педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС дошкольного и начального образования и проектирования профессионального стандарта педагога, обобщение имеющегося научно-методического опыта в данном направлении с последующим обменом технологическими и методическими наработками, подведение итогов участия образовательных учреждений Владимирского региона в Федеральном широкомасштабном эксперименте «Обеспечение преемственности между дошкольным и начальным образованием в условиях введения ФГОС и ФГТ» в качестве пилотных площадок.

В конференции приняло участие более 120 человек, среди них были: научно-педагогические работники, работники учреждений дошкольного, среднего и высшего профессионального педагогического образования, руководители и методисты органов управления образования, дошкольных образовательных организаций и школ, педагоги системы дошкольного и

начального образования, студенты, обучающиеся по педагогическим специальностям и др.

Конференцию открыл первый проректор, проректор по УР ВлГУ д-р физ.-мат. наук, профессор Прокошев В.Г., который отметил значимость проведения подобных мероприятий в университете в новом статусе (от регионального до Всероссийского (с международным участием)), актуальность которых не вызывает сомнения в условиях перехода на стандарты нового поколения на всех образовательных ступенях, где основополагающее место сегодня занимают ступени дошкольного и начального образования. Им было подчеркнуто, что факультет дошкольного и начального образования в данном случае выбрал правильное направление в своей деятельности, ориентируясь на потребности современной системы образования в подготовке кадров новой генерации, что может обеспечить выполнение запроса не только региона, России, но и ближнего зарубежья необходимыми педагогическими кадрами.

С приветственным словом к участникам конференции обратились:

- специалист отдела профессионального образования Департамента образования администрации Владимирской области Барягина Ю.А., которая пожелала успехов присутствующим во всех начинаниях и плодотворной работы в обсуждении намеченных программой конференции проблем;

- канд. биол. н., доцент директор педагогического института ВлГУ Калябин В.А. обратил внимание на то, что такая конференция стала доброй традицией в педагогическом институте, консолидирующей силы всего педагогического сообщества для реализации качественных подходов к организации и методическому обеспечению современного образовательного процесса, протекающего в новых условиях на всех образовательных ступенях от дошкольного до высшего профессионального образования;

- заместитель начальника управления образованием администрации г. Владимира Панарина Т.А. очертила масштабность заявленной темы конференции и её важность и значимость в современной ситуации, коррелирующей равным образом с подготовкой кадров по всем приоритетным направлениям в условиях регионального вуза, где педагогическое образование занимает одно из главных мест.

Перед началом пленарного заседания первый проректор, проректор по УР ВлГУ д-р физ.-мат. наук, профессор Прокошев В.Г. от имени ректора ВлГУ вручил благодарственные письма преподавателям факультета и МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира за организацию и проведение сессии международных мероприятий, проведенных в ВлГУ в рамках визита делегации Педагогического института Колледжа Статен-Айленда Городского университета Нью-Йорка (США), состоявшихся в период с 20 по 27 января 2014 г.

В докладах, прозвучавших на пленарном заседании был задан тон всей конференции в соответствии с основными её направлениями и целью:

- к.п.н., зав. кафедрой теории и методики воспитания ГАОУ ДПО ВО «Владимирского института повышения квалификации работников образования имени Л.И. Новиковой» г. Владимира Шумиловой Т.О. в докладе *«Социальное проектирование как эффективная форма социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС»*, где были обозначены самые разнообразные формы этого процесса, подчеркивалась их эффективность при правильной организации;

- д-ром. пед. н., профессором, координатором дошкольного направления в ОС «Школа 2100», профессором кафедры НиДО АПК и ППРО (г. Москва), профессором базовой кафедры психолого-педагогических и методических основ работы по УМК «Школа 2100» ФДиНО ПИ ВлГУ Чиндиловой О.В. в докладе *«ФГОС дошкольного образования: проблемы и риски внедрения»* были определены новые позиции деятельности педагогов дошкольного образования, согласующиеся с впервые недавно вступившим в действие федеральным государственным стандартом дошкольного образования, где основным принципом его реализации выступает принцип децентризма, обеспечивающий не только поворот педагогов к личности ребенка и его социализации, протекающей в иных социальных условиях, но и требующий постоянного самосовершенствования в профессиональном плане от них самих в связи с появившейся новой тенденцией в организации образовательных условий (доступной среды), способствующих интеграции в привычный для нас образовательный процесс инклюзивного образования.

- д-ром. пед. н., профессором, профессором кафедры педагогики педагогического института ВлГУ Рогачевой Е.Ю. и ассистентом кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранному языку ФИЯ ПИ ВлГУ, аспиранткой кафедры педагогики ВлГУ Карякиной П.К. в докладе *«Концепция нормализации как важная составляющая инклюзивного образования в США»* был обобщен мировой опыт организации инклюзивного образования за рубежом, позволяющий моделировать в Российском образовании собственные проекты его внедрения в современное образовательное пространство.

- канд. пед. н., доцентом, деканом факультета дошкольного и начального образования педагогического института ВлГУ, Беляковой Н.В. (Россия) совместно с профессором Педагогического института Колледжа Статен-Айленда Городского университета Нью-Йорка Люблинской И.Е. (США) говорилось *«О перспективах профессиональной подготовки буду-*

щих педагогов к обеспечению инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями в условиях факультета дошкольного и начального образования», где обозначалась важность не только обобщения мирового педагогического опыта в данном направлении, позволившего по иному взглянуть на процесс подготовки современных педагогических кадров, но и подчеркивалась востребованность и возможность открытия на базе факультета дошкольного и начального образования педагогического института ВлГУ регионального ресурсного центра научно-методического сопровождения инклюзивного образования на ступенях дошкольного и начального образования, функционирование которого будет обеспечено совместными усилиями педагогов, имеющих опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями.

Проблема социально-личностного развития и организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности в здоровье и особые образовательные потребности, которые, согласно новому Закону «Об образовании в РФ» имеют право на получение полноценного образования в обычных образовательных организациях при создании в них соответствующих для этого условий и наличия специально подготовленных педагогов, которые не только могут обеспечить присмотр и уход, но и вести образовательную деятельность с включением в неё инклюзии уже с раннего возраста, являлась животрепещущей для всех присутствующих на конференции. Дискуссия о ней была продолжена и на секционных заседаниях, а также во время заседания международного круглого стола на тему «Современные зарубежные программы подготовки молодых педагогов к социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста», руководителем которого являлись: декан факультета дошкольного и начального образования педагогического института ВлГУ Белякова Н.В. (Россия) и д-р. пед. н., профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Бердянского государственного педагогического университета Зайцева Л. И. (Украина).

Конференция завершилась принятием резолюции, где наметились планы о продолжении международного сотрудничества по обозначенным во время её работы направлениям, а также рассмотрением вопроса об открытии на базе факультета дошкольного и начального образования педагогического института ВлГУ регионального ресурсного центра научно-методического сопровождения инклюзивного образования на ступенях дошкольного и начального образования.

Оргкомитет. Редакционная коллегия

Раздел I. Специфика организации профессиональной подготовки педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС в дошкольном и начальном образовании и проектирования профессионального стандарта педагога

Шумилина Т.О. (Россия)

Социальное проектирование как эффективная форма социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС

Общество - сложный организм, в котором всё тесно взаимосвязано и от деятельности каждого человека зависит эффективность жизнедеятельности общества в целом. Каждую секунду в обществе рождаются новые люди, которые пока ничего не знают; ни правил, ни норм, ни законов, согласно которым живут его члены. Всему их нужно обучить, чтобы они стали самостоятельными членами общества, активными участниками его жизни.

Кто же возьмет на себя эту ответственную миссию организации процесса усвоения индивидом социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения общества, к которому он принадлежит? Конечно же, система образования в целом и образовательные организации в частности.

Обратимся к нормативно-правовым основам данной проблемы. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изм.) "Об образовании в Российской Федерации" в статье 34 четко определяет основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования. А статьёй 42 гарантирует социальную помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

Вопросы социализации личности детей красной нитью проходят и через федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного, начального, основного и среднего (полного) общего образования.

Так в Приказе Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" в пункте 1.4. в качестве основных принципов дошкольного образования провозглашается приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Пункт 1.6. данного документа определяет в качестве приоритетного направления стандарта объединение обучения и воспитания в целостный образователь-

ный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества; формирование общей культуры личности детей, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка; формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей.

В Приказе Минобрнауки России от 22 декабря 2009 г. № 373 (с изм.) «Об утверждении и введении в действие ФГОС НОО» в разделе I, пункте 7. представлена стратегия социального проектирования, определяющая пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся. Раздел III, пункт 19.3. утверждает как обязательное социальное направление развития личности во внеурочной деятельности.

Приказы Минобрнауки России от «17» декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении ФГОС ООО» и от «07» июня 2012 г. № 24480 «Об утверждении ФГОС С(П)ОО» в разделе I, пункте 4 (3 соответственно) указывают на то, стандарт направлен на обеспечение условий создания социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством личностно значимой деятельности. Разделом III, п. 18.2.3. утверждается структура и содержание программы воспитания и социализации, которая должна быть направлена на освоение обучающимися социального опыта, основных социальных ролей, соответствующих ведущей деятельности данного возраста, норм и правил общественного поведения.

Таким образом, в нормативно-правовых документах социальное проектирование заложено в качестве основного механизма достижения социально-значимого результата подготовки выпускников в соответствии с ФГОС нового поколения.

Что же такое социальное проектирование? Педагогический энциклопедический словарь предлагает нам следующее определение. Социальное проектирование - вид деятельности, которая имеет непосредственное отношение к развитию социальной сферы, организации эффективной социальной работы, преодолению разнообразных социальных проблем.

Цель социального проектирования – формирование социальной компетентности обучающихся. Социальная компетентность (по М.И. Лукьяновой) – это личностное качество, которое становится сознательным выражением личности, проявляющимся в ее убеждениях, взглядах, отношениях,

мотивах, установках на определенное поведение, в сформированности личностных качеств, способствующих конструктивному взаимодействию.

Сущность социального проектирования заключается в трёх уровнях результатов, связанных с формированием социальной компетентности.

1. Приобретение дошкольником и школьником социальных знаний: (об общественных нормах, об устройстве общества, о формах поведения в обществе) – ребёнок знает и понимает общественную жизнь.

2. Формирование ценностного отношения к социальной реальности (человек, семья, Отечество, природа, труд, культура) – ребёнок ценит общественную жизнь.

3. Получение опыта самостоятельного социального действия - ребёнок самостоятельно действует в общественной жизни.

Переход от одного уровня воспитательных результатов к другому должен быть последовательным, постепенным, что должно учитываться при организации процесса социализации детей.

Логика планирования и реализации социальных проектов в первую очередь тесно связана с портретом выпускника, содержащегося в ФГОС нового поколения и личностными результатами освоения основной общеобразовательной программы НОО, ООО И С(П)ОО.

Воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, чувства ответственности и долга перед Родиной возможно в рамках социального проекта «С любовью к родному краю», посвященного 70-летию со дня образования Владимирской обл.(14 августа 1944 г.) или социального проекта «Никто не забыт, ничто не забыто...». 9 мая 2014 г. стартует общероссийский марафон, посвященный 70-летию Победы в Великой отечественной войне (1945 – 2015).

Формированию ответственного отношения к учению, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений может способствовать социальный проект «Путешествие по календарю профессиональных праздников». Целью профессиональной ориентации в рамках данного проекта является формирование у обучающихся способности выбирать сферу профессиональной деятельности, оптимально соответствующую личностным особенностям выпускника школы и запросам экономики. Школа должна оказывать помощь обучающимся в адаптации к новым производственным отношениям, создавая условия для повышения уровня информированности о мире современного рынка труда.

Социальный проект «Мы вместе!» направлен на формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов

мира. Формирование установок толерантного поведения, веротерпимости, миролюбия, противодействие и конструктивная профилактика различных видов экстремизма имеет для многонациональной России особую актуальность. В то же время, толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, а активная жизненная позиция на основе признания иного. Цель данного социального проекта - формирование отношения к толерантности как важнейшей ценности общества.

Освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества возможно в рамках социального проекта «Твори добро!». Жизнь действительно наполняется смыслом, когда появляется желание помогать окружающим – творить добро и дарить радость людям. На первый взгляд, кажется совершенно простым делом – что-то сделать для детей в детском доме или помочь пожилой соседке донести сумки. Это, бесспорно, добрые поступки. Но совершать их тоже стоит поучиться. Оказаться в нужном месте, в нужный час, при этом не обидеть предложенной помощью человека – это настоящее искусство.

Важно не упустить в воспитании детей стремление делать добрые дела бескорыстно, не за вознаграждение, а лишь за самоудовольствие от того, что твой труд принёс пользу членам твоей семьи, твоей школе, родному городу или селу, а может быть и всей стране.

В вопросах формирования ценности здорового и безопасного образа жизни неопределимую роль может сыграть социальный проект «Быть здоровым – это здорово!». Согласно "Концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде" (утв. Министерством образования и науки РФ от 05 сентября 2011 г.) распространенность употребления психоактивных веществ (ПАВ) среди несовершеннолетних и молодежи на протяжении многих лет продолжает оставаться одной из ведущих социально значимых проблем нашего общества, определяющих острую необходимость организации решительного и активного противодействия.

Здоровые привычки, философия бережного отношения к своему здоровью, культура, в том числе физическая культура, начинают формироваться в раннем возрасте и полученные «уроки» человек усваивает на всю жизнь. Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации ежегодно проводит Всероссийский конкурс проектов по здоровому образу жизни "Здоровая Россия", направленный на формирование полезных привычек у детей и молодёжи.

Социальный проект «Я горжусь своей семьёй» направлен на осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности се-

мейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи. Семья - особый социальный институт, регулирующий межличностные отношения между супругами, родителями, детьми и другими родственниками, связанными общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью. Раннее сожителство подростков, гражданские браки, нежелательная беременность и отсутствие ответственности у молодых людей за свои поступки... Всё это нивелировало институт семьи в последние годы. Предлагаемый социальный проект поможет снизить уровень дезорганизации этого социального института в обществе.

Развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России возможно в рамках социального проекта «Культурное наследие родного края», тем более что 2014 год объявлен годом культуры в Российской Федерации. В этом проекте наиболее ярко могут проявиться связи с социальными партнёрами - учреждениями науки и культуры - хранителями регионального, всероссийского и всемирного культурного наследия.

Воспитанность человека характеризуется различными социальными качествами, отражающими разнообразные отношения личности к окружающему миру и к самому себе. Социальное проектирование – активная форма воспитания, поскольку эта форма способствует формированию активной жизненной позиции и воспитанию личности созидательного типа. Следует заметить, что социальное проектирование играет ведущую роль в воспитании «порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире», выпускника, способного самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации» (Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа"). Социальные проекты обогащают личность определенным видом общественно-ценного опыта. Это доказывает необходимость их активного использования при реализации ФГОС нового поколения.

Чиндилова О.В., Белякова Н.В. (Россия)

ФГОС дошкольного образования: проблемы и риски внедрения

Переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты определяет необходимость по-новому выстраивать педагогам свою деятельность, что обусловлено целым рядом обстоятельств, а именно:

- системно-деятельностным подходом к реализации ООП, который обеспечивается наличием соответствующих профессиональных компетенций у педагога;

- необходимостью создавать развивающую образовательную (предметно-развивающую) среду для формирования УУД (общеучебных умений) и функциональной грамотности детей, что может быть обеспечено через оптимальный подбор необходимых для достижения качественного образовательного результата педагогических технологий;

- потребностью педагогов в постоянном совершенствовании собственного профессионализма и повышении педагогической квалификации.

- принятию мер по комплексному подходу к вопросу одновременного знакомства со стандартами нового поколения, как в дошкольном образовании, так и в вузе и их одновременной реализации.

На наш взгляд, именно это позволит создавать такие организационно-управленческие и научно-методические условия для их подготовки, реализация которых будет способствовать формированию необходимых педагогических компетенций посредством решения вузами и институтами повышения квалификации основной задачи – формирования педагогического аспекта мировоззрения будущих педагогов – их взглядов и убеждений, ценностных ориентаций и установок, отвечающих современной социокультурной ситуации и месту современного педагога в обновляющемся обществе.

Реализация данных целевых установок предполагает усиление собственно гуманитарно-ценностного аспекта всех преподаваемых на разных уровнях педагогического образования учебных дисциплин, придания им профессиональной «человекоцентристской» направленности, дальнейшего развития внутрипредметных и межпредметных связей, осуществление поиска новых организационных форм обучения, включение в них диалогического и дискуссионного начал, внося тем самым собственный вклад в создание такого гражданского общества, в котором умение участвовать в дискуссиях, находить аргументы и доказывать свою точку зрения приобретает безусловную духовно-нравственную ценность.

Важнейшей стороной профессионального образования, становится приобретение педагогами навыков самопрезентации своих профессионально-личностных качеств, способностей и компетенций. Как показывает практика, успешность будущего профессионала во многом обеспечивается его учебными достижениями, обретаемыми, в том числе за счет здоровой конкуренции, как в собственно учебной, так и в практико-ориентированной деятельности. Это нацеливает на совершенствование критериев оценки успешности многогранной деятельности по профессиональному становлению будущего специалиста и форм его самопрезентации, в частности, посредством участия каждого педагога в процедурах

представления собственного педагогического опыта, который может быть представлен на различных научно-методических мероприятиях (семинары, конференции, мастер-классы, «Педагогические мастерские» и др.), во время защит курсовых и выпускных квалификационных работ, где затрагивается актуальная педагогическая проблематика, а также в конкурсах профессионального педагогического мастерства.

В этой связи у педагогов, на всех уровнях вхождения в педагогическую профессию, должны вырабатываться собственные технологические подходы обобщения и представления накопленного педагогического опыта, для чего необходимо создавать для их реализации соответствующие педагогические условия, способствующие личностному росту каждого, формированию в ходе получения основной и дополнительной профессиональной подготовки такого важного качества, как профессиональная мобильность. Как отмечают В.А. Мищенко и А.В.Черкасов: «...развитие мобильности не является неотъемлемой частью профессионального образования. Однако данное новообразование выступает как средство обеспечения профессиональной компетентности. Поэтому, осуществляя профессиональную подготовку специалиста, при выстраивании модели выпускника нельзя обойтись без его мобильных характеристик» [4; 81].

В зарубежной литературе профессиональная мобильность часто интерпретируется как элемент процесса «жизненных достижений», реализуемого посредством трудовой деятельности, что позволяет рассматривать её в контексте непроизводственных достижений индивидов.

Руководствуясь позицией Б.М.Игошева [3; 131], В.А. Мищенко и А.В.Черкасов отмечают, что «профессиональная мобильность - это способность личности реализовать свою потребность в определенном виде деятельности, соответствующую склонностям и возможностям личности с пользой для общества, умело переходить от одного уровня к другому, расширяя или углубляя её характер или уровень, проявлять свою профессиональную мобильность как характеристику личности, обладающей такими чертами, как открытость, активность, адаптивность, коммуникативность, креативность и т.д.» [4; 82].

В исследовании «Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России» Л.В Горюнова [2; 123] дает определение профессиональной мобильности в сфере образования, представляющее собой триплекс:

1. качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека;

2. деятельность человека, детерминированная меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни;

3. процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды.

Автор подчеркивает, что «важнейшей специфической чертой мобильности как социально-экономической категории является то, что она включает в себя фактические сдвиги в трудовом статусе работников или, другими словами, не сами случаи их перемещения, а наличие у работников возможностей к ним. В силу этого степень развитости мобильности определяется многими другими факторами. Среди них – общий объем общеобразовательной подготовки, уровень теоретических и профессиональных познаний и производственных навыков, сложившаяся социальная структура общества и закономерности динамики. Показателями мобильного специалиста могут служить способности человека влиять на события, управлять событиями, использовать их для своего саморазвития. Основу профессиональной мобильности составляют профессиональные знания, профессиональные умения и профессионально значимые личностные качества, которые <...> выступают в качестве структурных компонентов. <...> Профессиональная мобильность выступает как интегративное качество личности, характеризующее подвижность внутреннего состояния учащегося, его адаптационные механизмы, обеспечивающие достижение профессиональной компетентности, позволяющее выстроить процесс приобщения будущего специалиста к приобретаемой профессии в период обучения» [2; 82-83].

Повышение её степени зависит не только от специально созданных для этого педагогических условий, но и от своевременного и содержательного освещения в ходе образовательного процесса всех сторон профессиональной компетентности, обеспечения методических условий для закладывания её основ и воспитания в будущем актуального стремления к преодолению такого специфического явления, которое в науке получило название «полураспад компетенции».

Периодически возникающая тенденция к этому, имеющая циклический характер и повторяющаяся по истечении каждых пяти лет профессиональной деятельности, может быть преодолена в известной степени как за счёт повышения квалификации (в ходе подготовки к очередной аттестации уже после завершения образования) на базе факультета, так и обретения на этой же базе других дополнительных специализаций (а также второго образования),

значительным образом увеличивающих не только степень профессиональной мобильности наших выпускников, но и уровень их социальной защищённости.

В последнее время это достигается в процессе привлечения студентов, обучающихся в вузах по педагогическим специальностям, к участию в научно-практических и научно-методических конференциях, семинарах, научно-исследовательской деятельности, а также путем включения в процесс их подготовки спецкурса «Компетентностный подход в современном педагогическом образовании» [1], представляющего практический интерес для саморазвития личности будущего педагога и включающего методические рекомендации по формированию его профессиональных компетенций, описание особенностей организации необходимых для этого педагогических условий, где одним из разделов предусмотрено знакомство с ООП «Детский сад 2100».

Ни для кого не секрет, что в современном обществе главным условием благополучия каждого человека является наличие умения работать с большим массивом информации. В информационном обществе учащиеся и педагоги находятся в разных условиях. Универсальной компетентностью, на которой базируются достижения ключевых компетентностей во всех сферах самоопределения человека является информационная, выступающая основой интеграции всех компетентностей и обеспечивающая профессиональную мобильность человека, опирающаяся на универсальное умение работать с разными источниками информации. В состав информационной компетентности входят обобщенные, универсальные умения, обладающие свойством широкого переноса. Это те умения, которые будущие педагоги могут использовать при решении широкого круга задач не только в рамках изучения одного предмета, но и интеграции нескольких предметных линий, что позволит им в разнообразной практической деятельности формировать УУД и информационную компетентность у воспитанников и учащихся на ступенях дошкольного и начального образования.

Информационная компетентность 1) помогает ребенку обучаться; 2) позволяет выпускникам стать более гибкими, соответствовать запросу работодателей; 3) помогает быть более успешным в дальнейшей жизни.

Проблема состоит не в том, как усвоить новые идеи, а в том, как избавиться от старых. Переориентация общего образования от «знаниевого» подхода к определению целей и оценке его результатов, к подходу, основанному на оценке значимости получаемого образования для развития личности, ее социализации и самореализации изменяет принципы организации образовательного процесса.

До недавнего времени, говоря о профессионализме, мы часто пользовались термином «квалификация», который определялся как совокупность социальных, профессионально-квалификационных требований к способностям человека, уровень его подготовленности к профессиональной деятельности. С учетом компетентностного подхода к разработке основных образовательных программ под квалификацией мы понимаем нормативно-установленный уровень подготовленности человека к профессиональной деятельности, показатель соответствия образования, полученного выпускником вуза, компетенциям специалиста (бакалавра, магистра) в определенной сфере профессиональной деятельности.

Здесь следует напомнить, что компетенция проявляется в готовности (мотивации и личностных качествах) выпускника применять знания, умения и опыт для успешной профессиональной или иной деятельности при наличии проблемы и ресурсов.

Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название ключевых или универсальных. Они определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций, формирование которых предусматривается проанализированными нами ООП ВПО подготовки бакалавров по профилю «Дошкольное образование» [5]. Среди компетенций выпускника вуза в них чаще всего выделяются такие, которые определяются его способностью применять знания, умения и личные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности, а именно:

1. *Ключевые надпрофессиональные компетенции.* К ним, в первую очередь, относятся: социальные, межличностные, личностные.

2. *Общепрофессиональные компетенции* (по международной терминологии – «ядерные»). Определяют инвариантный состав полномочий и задач специалистов всех видов профессий. Согласно инвариантной структуре деятельности в эту группу должны войти следующие виды компетенций:

- *познавательные (гностические)*, связанные с получением (приобретением), хранением, преобразованием и использованием различной информации;

- *ценностно-ориентационные*, раскрывающие целемотивационный аспект деятельности специалиста, его способность усвоить и принять ценности, нравственно-этические нормы и правила сложившиеся в обществе и профессиональной среде;

- *коммуникативные*, определяющие круг межличностного взаимодействия, типовые проблемы коммуникации и способы их разрешения в

сфере профессиональной деятельности, социуме, различных социальных институтах;

- *технико-технологические*, раскрывающие содержание операционно-инструментальной стороны деятельности, т.е. общие принципы, способы и средства планирования собственной и коллективной деятельности, проектирования и расчета техники, технологии производственного (или иного) процесса;

- *эстетические*, связанные с совершенствованием как процесса профессиональной деятельности (достижение мастерства в профессии), так и *продукта труда* (дизайн и структурно-функциональное совершенство промышленных или иных изделий, продуктов, произведений и др.);

- *физические*, включающие совокупность требований к физическим данным специалиста и способам выполнения определенных психомоторных действий.

3. *Профессиональные компетенции* - круг полномочий специалиста (бакалавра, магистра), реализуемый посредством решения совокупности специальных задач. С учетом основных видов профессиональной деятельности, выполняемых специалистами в рамках любой профессии, в состав этих компетенций должны войти:

- *технологические*, связанные с операционно-деятельностной составляющей производственного процесса, контролем и оценкой его хода, с проверкой соответствия проектных данных и качества произведенного продукта, эффективности своей деятельности и работы подчиненных и т.п.;

- *проектировочно-конструкторские*, обеспечивающие текущее и перспективное планирование работы, проектирование и конструирование процесса, качества продукта труда, подбор техники и инструментария (методов, приемов и дополнительных средств), оптимально необходимых для выполнения конкретных полномочий, технологических и диагностических функций, действий и операций. В зависимости от специальности и квалификации специалиста способы формализации профессиональных проектов различны (текстово-описательные, математические, знаковые, схематические, расчетно-графические и др.), что должно найти отражение в содержании задач;

- *научно-исследовательские*, включающие (реализующие) ряд интеллектуальных, технологических и экспериментально-исследовательских действий по совершенствованию производственного (или иного - в соответствии с предметом деятельности) процесса, обоснованному прогнозу динамики развития профессиональной техники и технологии, творческого

потенциала в содержании своей профессиональной деятельности и деятельности подчиненных;

- *организационно-управленческие*, ориентированные на оптимальную организацию и управление производственным (или иным - в соответствии с предметом деятельности) процессом, внутри- и межкорпоративное, межотраслевое, а при необходимости и международное сотрудничество, на обеспечение благоприятного режима, условий собственной деятельности, а также труда и отдыха подчиненных и т.п.;

- *производственно-педагогические*, предполагающие обучение и повышение квалификации подчиненных, проведение индивидуальной и групповой воспитательной работы, создание благоприятного микроклимата, предотвращение и разрешение межличностных конфликтов в коллективе и т.п.

4. *Предметно-цикловые компетенции* проявляют себя при решении совокупности междисциплинарных задач теоретического и прикладного характера, обеспечивающих интеграцию знаний и методологии при освоении учебных предметов. Выделение данного вида компетенций в нормативной и учебно-программной документации, разработка системы комплексных, междисциплинарных задач и подготовка студентов к их выполнению будут способствовать разрешению одного из основных противоречий высшей школы - между необходимостью интеграции всех предметов относительно конечных результатов вузовского образования и дисциплинарной формой их преподавания.

5. *Предметные компетенции* – это значит задать перечень предметных профессионально-ориентированных вопросов, ситуаций и задач теоретического и прикладного характера, к решению которых должен быть подготовлен студент после изучения предмета. Они обычно приводятся в программах учебных предметов (дисциплин) в разделе «Требования к уровню освоения предмета». В зависимости от образовательных функций предметов и их цикловой принадлежности в примерные и рабочие программы предметов (или дисциплин) могут включаться отдельные надпрофессиональные, общепрофессиональные, профессиональные и предметно-цикловые задачи.

Если говорить более конкретно, то выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

- культурой мышления, т.е. способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1);

- способен анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы (ОК-2);

- способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3);

- способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4);

- готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5);

- способен логически верно строить устную и письменную речь (ОК-6);

- готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);

- готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);

- способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9);

- владеет одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников (ОК-10);

- готов использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11);

- способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12);

- готов использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13);

- готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);

- способен понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества (ОК-15);

- способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16).

Выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):

- общепрофессиональными (ОПК): осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2); владеет основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3); способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4); владеет одним из иностранных языков на уровне профессионального общения (ОПК-5); способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-6);

- в области педагогической деятельности: способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1); готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2); способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3); способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4); готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5); способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6); готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7);

- в области культурно-просветительской деятельности: способен разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ПК-8); способен профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности (ПК-9); способен к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности (ПК-10); способен выявлять и использовать возможности ре-

гиональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-11); решение задач воспитания средствами учебного предмета (ПК-12).

Современный педагог, осуществляющий свою деятельность в сфере дошкольного образования в условиях перехода на ФГОС ДОО должен обладать следующими специальными компетенциями (СК): способен ориентироваться в отечественных и зарубежных концепциях воспитания, развития, обучения детей раннего и дошкольного возраста (СК-1); способен конструировать содержание образования детей раннего и дошкольного возраста с учетом возрастных и индивидуальных особенностей (СК-2); готов применять, адаптировать современные развивающие и здоровьесберегающие технологии в разных видах общественного и семейного воспитания (СК-3); способен оценивать личностные достижения ребенка и разрабатывать индивидуальную траекторию его развития (СК-4); готов осуществлять педагогическое сопровождение процесса воспитания и развития ребенка в разных моделях дошкольного образования (СК-5); готов определять перспективные направления развития педагогической деятельности и прогнозировать ее результаты (СК-6); способен обеспечивать преемственность дошкольного и начального общего образования (СК-7).

Руководствуясь проектом «Профессионального стандарта педагога» [6], общественные обсуждения которого активно проходили в Российском педагогическом сообществе, следует выделить особо «Профессиональные компетенции педагога дошкольного образования (воспитателя), отражающие специфику работы на дошкольном уровне образования»:

Педагог дошкольного образования должен

1. Знать специфику дошкольного образования и особенности организации образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста.
2. Знать общие закономерности развития ребенка в раннем и дошкольном детстве; особенности становления и развития детских деятельностей в раннем и дошкольном возрасте.
3. Уметь организовывать ведущие в дошкольном возрасте виды деятельности: предметно - манипулятивную и игровую, обеспечивая развитие детей. Организовывать совместную и самостоятельную деятельность дошкольников.
4. Владеть теорией и педагогическими методиками физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста.
5. Уметь анализировать и обобщать имеющийся педагогический опыт;

6. Планировать и реализовывать образовательную работу с детьми раннего и дошкольного возраста в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

7. Проявлять способность к корректировке образовательных задач по результатам мониторинга индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и/или дошкольного возраста с учетом рекомендаций психолога и других специалистов.

8. Реализовывать педагогические рекомендации специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, или детьми с особыми образовательными потребностями.

9. Участвовать в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, обеспечивая сохранность жизни и укрепление здоровья детей, поддерживая эмоциональное благополучие ребенка в период пребывания в образовательной организации.

10. Владеть методами и средствами анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющего оценить результаты освоения детьми образовательных программ, степень сформированности у них необходимых интегративных качеств детей дошкольного возраста, требующихся для дальнейшего обучения и развития в начальной школе.

11. Владеть методами и средствами психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей) детей раннего и дошкольного возраста, уметь выстраивать партнерское взаимодействие с ними для решения образовательных задач.

12. Проявлять ИКТ-компетенции, необходимые и достаточные для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста, в том числе и тех, кто имеет особые образовательные потребности и возможности здоровья.

Так как, согласно требованиям ФГОС ДО [7], основная образовательная программа дошкольного образования проектируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации развития детей дошкольного возраста и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования, организационно-педагогические условия образовательного процесса, то будущие педагоги должны иметь четкие представления о том, что программа будет направлена на создание условий социальной ситуации развития дошкольников и образовательной среды как зоны ближайшего развития ребёнка.

С целью формирования четких представлений будущих педагогов к профессиональной деятельности в новых условиях следует обеспечить их теоретическую подготовку, предусматривающую знакомство с научным

обоснованием следующих категорий: «дошкольный возраст», «психологические особенности ребенка дошкольного возраста», «развитие дошкольников», «образовательная среда», «развивающая предметно-пространственная образовательная среда», «социальная ситуация», «условия социальной ситуации, влияющие на развитие дошкольников», «зона ближайшего развития», «образовательная среда как зона ближайшего развития», «психологическая поддержка», «позитивная социализация», «индивидуализации развития детей дошкольного возраста» и др.

Учитывая, что содержание программы должно охватывать следующие образовательные области: коммуникативно-личностное развитие; познавательно-речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие, а также может включать обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений, будущим педагогам должно быть известно, что представляют собой эти области, как они между собой связаны (взаимодействуют) и с помощью каких образовательных технологий можно обеспечить создание условий социальной ситуации развития дошкольников и образовательной среды как зоны ближайшего развития ребёнка.

Также важны представления и о том, что собой представляет комплексный подход к обеспечению развития воспитанников во всех четырёх взаимодополняющих образовательных областях, предусмотренный обязательной частью ООП ДО. Для реализации педагогической деятельности по наполнению раздела «Часть, формируемая участниками образовательных отношений» обучающимся должны быть представлены выбранные и/или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений парциальные программы, методики, формы организации образовательной работы. Все это может быть обеспечено проведением тщательного психолого-педагогического анализа ныне реализуемых парциальных программ, методик и форм организации образовательной работы (в том числе и инновационных технологий) на ступени дошкольного образования с последующим выделением их преимуществ и недостатков, а также вовлечением будущих педагогов в наблюдение за реально протекающим образовательным процессом в дошкольных учреждениях, в тематически обозначенную проектную деятельность, тренинговые процедуры отработки собственных профессиональных навыков, посещением «Педагогических мастерских» и «Мастер - классов» в конкретных образовательных организациях, работающих в пилотном режиме перехода на ФГОС ДО.

Все сказанное выше, на наш взгляд, должно способствовать обеспечению готовности будущего педагога к решению новых образовательных

задач. Чтобы их обозначить, необходимо осознать изменения в образовательном процессе, заданные каждой группой требований ФГОС ДО, и определить способы - пути реализации этих изменений. Часть необходимых изменений влечет за собой новые задачи для авторов учебников, часть – для руководителей образовательных организаций, часть для самих педагогов.

Не следует понимать, что технология предлагаемого нами подхода к подготовке будущих педагогов к самостоятельной педагогической деятельности в условиях перехода на ФГОС ДО является панацеей в решении возникающих у педагогов-практиков проблем, т.к. только её тщательная апробация может привести к формулированию определенных рекомендаций в данном направлении. Более того, процесс апробации такой технологии подготовки будущих педагогов не оградит педагогов-практиков от столкновения с трудностями, которые так или иначе могут возникнуть у в связи с тем, что целевые ориентиры ООП ДО, выступая основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования при соблюдении требований к условиям её реализации предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования, но сам процесс её освоения дошкольниками не может сопровождаться проведением их промежуточных и итоговой аттестаций.

В этой связи обеспечение преемственности как условие получения нового образовательного результата может быть достигнуто в первую очередь через реализацию инновационных технологий, разработанных и апробированных рядом отдельных авторов и авторских коллективов.

Часть из них в настоящее время уже активно внедряется в современный образовательный процесс и уже способствует развитию личности ребенка на требуемом новыми стандартами уровне. Такие необходимы и для подготовки будущего профессионала, который в свою очередь должен овладеть и теми, с помощью которых он будет действовать в своей профессиональной деятельности. На наш взгляд, овладение будущими педагогами этими технологиями позволит им качественно осуществлять компетентностный подход к организации образовательного процесса на ступени дошкольного образования в современных условиях.

Реализация нового ФГОС, где принцип преемственности рассматривается как необходимое условие получения нового образовательного результата – формирования универсальных учебных действий и их проявления на разных этапах образовательного пути человека, требует новых научно-методических подходов к организации этого процесса,

что представляет возможным использовать проектные технологии, технологии проблемного диалога, технологии формирования типа правильной читательской деятельности, а также технологии оценивания образовательных достижений (учебных успехов) и многие другие, направленные на формирование жизненно-важных компетенций, обеспечивающих их социально-личностное развитие.

Литература:

1. Белякова Н.В. Компетентностный подход в современном педагогическом образовании и школе первой ступени: учеб. - метод. Пособие / Н.В. Белякова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: ВИТ-принт, 2012. - 108 с.
2. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. С.123
3. Игошев Б.М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: Автореф. Дис...д.п.н. – Москва, 2008. С.131
4. Мищенко В.А., Черкасов А.В. Теоретические аспекты формирования профессиональной мобильности студентов вузов на современном этапе реформирования высшего образования // Педагогическое образование и наука.- 2012. - №5. – С.81
5. Основная образовательная программа ВПО по направлению 050100 «Педагогическое образование» (профиль Дошкольное образование) квалификация (степень) бакалавр, форма обучения очная. Тывинский государственный университет. – Кызыл. – 2010. - Утверждена ректором С.О. Ондар «25» января 2011 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/pv/1/5/20120627121143.pdf>
6. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ug.ru/new_standards/6/
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (проект) [Электронный ресурс] – URL: <http://минобрнауки.рф/>

Рогачева Е.Ю., Карякина П.К. (Россия)

Концепция нормализации как важная составляющая инклюзивного образования в США

Инклюзивное образование находится сегодня в эпицентре внимания как отечественных, так и зарубежных ученых и педагогов. Это объясняется тем, что педагогические подходы ориентированы на антропологический вектор, а также положения гуманной педагогики. В ситуации научного диалога, развернувшегося по этой очень значимой теме, чрезвычайно важно осмыслить все имеющиеся ресурсы и возможности российского контекста, прежде чем напрямую и без учета культурной канвы переносить накопленный ценный зарубежный опыт в работе с детьми с особыми нуждами на отечественную почву.

Сегодня, безусловно, в России наметилось продвижение в решении обозначенной проблемы, имеются некоторые наработки в области инклюзивного образования. Российскими учеными накоплен определенный практический опыт, предложены гуманистические перспективные методики обучения «необучаемых» (Т.Ю. Гроссман, А.И. Бороздин). Так, например по данным 2011 года в обычных или коррекционных классах общеобразовательных школ в России обучалось более 50 % детей с ограниченными возможностями здоровья. В одной такой так называемой инклюзивной школы Москвы (школа № 1429) для детей с проблемами здоровья организуют особые занятия по физической культуре; обычные ребята и дети с особыми нуждами в классе и на внеучебных занятиях занимаются сообща. Надо отметить, что в начальных классах одновременно работают два педагога, один из которых, «тьютор» помогает особенным детям при выполнении учебных заданий. Однако это лишь отдельные примеры реализации идей инклюзивного образования в России на сегодняшний момент.

Начальный этап становления интеграционного образования в России начался только в 90-е годы XX века благодаря ее вхождению в мировое информационное и образовательное пространство. Сегодня специальное образование в нашей стране еще не соответствует общепринятым международным нормам в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности. Поэтому мы считаем нужным обратиться к мировому историко-педагогическому опыту в организации наиболее благоприятной образовательной среды для особенных детей, в частности к опыту такой страны, как США, которая на несколько десятилетий раньше, как и другие зарубежные государства, вступила на путь интеграции.

В рамках данной статьи хотелось бы сосредоточиться на концепции нормализации, которая получила развитие в Северной Америке благодаря усилиям академика немецкого происхождения Вульфа Вольфенсбергера (Wolf Wolfensberger) (1934-2011), сыгравшего особую роль в специальном образовании, в частности в области умственной отсталости.

Надо признать, что впервые это понятие стало достоянием общечеловечности благодаря скандинавскому (шведскому) активисту Бенгту Нирье (Bengt Nirje) (1924-2006). Нирье описывает «нормализацию» как комплекс идей, методов, реализуемых на практике в отношении людей с ограниченными интеллектуальными возможностями, позволяющую умственно отсталым жить в среде, наиболее приближенной к нормальной жизни. Но он трактует этот принцип несколько шире, а именно применительно к людям с ограниченными возможностями всех возрастов и в любых ситуациях.

Доктор Вольфенсбергер, на которого в особой степени повлиял его опыт работы в Скандинавии и знакомство с понятием «нормализации», вернувшись в США вместе со своим коллегой Робертом Кугелем (Robert Kugel), стал редактором книги для Президентской комиссии по вопросам умственной отсталости (President's Committee on Mental Retardation) под названием «Изменение моделей услуг умственно отсталым людям, проживающим в специализированных учреждениях» (“Changing Models in Residential Services for the Mentally Retarded”). Это издание приобрело особую ценность в связи с тем, что в ее содержание вошли работы таких выдающихся деятелей в области умственной отсталости, как уже ранее упомянутый Бенгт Нирье (Bengt Nirje), Гуннар Дибвад (Gunnar Dybwad), Бёртон Блатт (Burton Blatt), Сеймур Сарасон (Seymour Sarason), Нилс Эрик Банк Миккельсон (Niels Erik Bank Mikkelsen) и другие. В этой работе помимо довольно серьезных и научно обоснованных аргументов против содержания людей с ограниченными возможностями здоровья в закрытых заведениях, был представлен взгляд на проблему большого количества специализированных учреждений и предложен образ существования социума без них. После выпуска этой книги в 1972 году последовал выход работы под названием «Принцип нормализации в оказании человеческих услуг» (“The Principal of Normalization in Human Services”), издание которой до сих пор продолжается и в наши дни.

Впоследствии Вольфенсбергер систематизировал в свойственном только ему ключе концепцию нормализации в двух программах: «Программный Анализ Систем Услуг» (“Program Analysis of Service Systems or PASS”) и «Программный Анализ Систем Услуг: Реализация Целей Нормализации» (“Program Analysis of Service Systems: Implementation of Normalization Goals” or PASSING). Его считают одним из самых неточно цитируемых и неверно истолкованных авторов нашего времени. Многочисленные критики интерпретировали его концепцию неверно, приписывая ему утверждение о том, что люди с ограниченными возможностями должны быть превращены в «нормальных». Но это было ошибочной интерпретацией. На самом же деле Вольфенсбергер ни в коем случае не говорил о каких-либо процессах изменения определенных физических или умственных ограничений человека. Наоборот, ученый планировал создание таких жизненных условий для людей с ограниченными возможностями, при которых они могли бы иметь доступ к образу жизни, «как можно более приближенному к нормальному» независимо от их ограниченных возможностей. Принцип нормализации призывает общество принять таких людей, изменить свое отношение к ним, дать им шанс на образование, на свободу, на нормальное существование в социуме, на социально-педагогическую под-

держку. Определение «нормализации» по Вольфенсберегу побудило общество расширить понятие слова «нормальный» и принять тех, кто каким-либо образом отличается от нормы. Поскольку термин «нормализация» вызывал у многих представителей науки и общества определенные вопросы, да и вообще казался слишком завуалированным и многозначным, Вольфенсбергер выработал теорию под названием «Валоризация социальной роли» (Social Role Valorization or SRV), с помощью которой он доказывал необходимость повышения значимости и ценности социальной роли тех, кого общество обычно недооценивает. Суть его концепции осталась прежней, но посредством новой терминологии ему удалось более широко развить идею повышения ценностного статуса людей с ограниченными возможностями, которая была направлена на достижение позитивных изменений в ситуации социальной интеграции и включение людей с особыми нуждами в общество.

Идеи Вольфенсбергера о нормализации стали синонимичны идеям «деинституализации» (deinstitutionalization). Американские ученые Самюэль А. Кёрк (Samuel A. Kirk) и Джеймс Дж. Галлахер (James J. Gallagher) определяют «деинституализацию» как «процесс освобождения как можно большего числа особенных детей и взрослых из заточения в специализированных учреждениях и помещение их в местное сообщество».¹ В принципе, здесь можно упомянуть еще один термин под названием «educational mainstreaming», который на русский язык можно перевести как «обучение детей с ограниченными возможностями в общем потоке». Этот термин так и остался неоднозначным и неясным понятием, в общих чертах отражающим комплексную инновационную тенденцию, вытекающую из принципа нормализации. Он означает возможность размещения детей с ограниченными возможностями в массовой школе, учет их индивидуальных образовательных возможностей и составление на этой основе индивидуально ориентированного плана обучения. Одним из аргументов за нормализацию и деинституализацию стало мнение о том, что размещение в специализированном учреждении скорее усугубляет ситуацию, а не помогает человеку с ограниченными возможностями. Вольфенсбергер верил, что причина необычного или неестественного поведения, замеченного у взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья, заключается не в их диагнозе, а в том, что они долгое время проживали в закрытых учреждениях, а именно в изоляции.

Следовательно, можно с уверенностью сказать, что идеи Вольфенсбергера сыграли положительную роль не только в социализации лю-

¹ Kirk, Samuel A. *Educating Exceptional Children* / Samuel, A. Kirk, James John Gallagher – 6th ed. - Houghton Mifflin Co, Boston, MA.- 1989.- P. 41.

дей с ограниченными возможностями, но в изменении, развитии, улучшении образовательного пространства для особенных детей. Как уже было отмечено ранее, интеграционные процессы были основаны на принципе нормализации, и благодаря деятельности Вольфенсбергера и его коллег, общественных организаций, а также участием государства в улучшении образовательной среды дети с ограниченными возможностями получили шанс на адаптацию в нормальной окружающей их среде. В этой связи нужно обязательно отметить принятие в 1975 году самого важного закона об образовании детей с ограниченными возможностями, закона 94-142, The Education for All Handicapped Children Act (Закон об Образовании всех детей с физическими и/или умственными недостатками), который в 90-е годы был переименован в the Individuals with Disabilities Act (Закон об Образовании Людей с Ограниченными Возможностями). Этот закон представлял собой последовательный, целостный общегосударственный акт, гарантировавший бесплатное специальное образование детей и подростков с ограниченными возможностями всех категорий, утверждал государственное финансирование специального образования на территории всего государства и юридически закреплял права детей и подростков с особыми нуждами и их родителей.

Конечно, введение интеграционных инноваций в образовательную среду привело к возникновению большого количества проблем, трудностей, неточностей, самой главной из которых оказалась неготовность учителей массовой школы к новому виду профессиональной деятельности и особенно к дополнительной ответственности. Еще одной проблемой стала высокая стоимость интеграционных программ. Действительно, было бы неверно предположить, что идеи нормализации можно было реализовать без всяких трудностей за столь короткий срок, для этого потребовалась длительная организационно-методическая работа, которая предусматривала подготовку учителей, разработку учебных программ и планов, учитывающих индивидуальные особенности обычного ученика и ученика с ограниченными возможностями.

Именно эти вопросы и проблемы и привели к уточнению терминологии в данной сфере. Исторически многие развитые страны, в том числе и США, приняли термин «инклюзия»(inclusion), чьим предшественником как раз и является «интеграция». Сам Вольфенсбергер не руководствовался терминами «инклюзия»(inclusion) или «обучение в общем потоке»(mainstreaming), однако некоторые из его принципов(близость к обществу, социальная интеграция, ценное участие в жизни социума) могут в некотором роде считаться элементами инклюзии. Многие считают деятельность Вольфенсбергера влиятельным толчком в переходе от интегра-

ции к инклюзии, так как именно инклюзивное образование предусматривает не только включение и активное участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но и перестройку массового образования для обеспечения образовательных потребностей ВСЕХ детей.

Замена слова «интегративный» на «инклюзивный» отражает как изменение в образовательном процессе, так и достижение некоторого иного уровня, при котором дети не только объединены в единое целое (от «to integrate» - объединять в единое целое), но и включены в социум, являются полноправной его частью («to include» - содержать, включать, иметь в своем составе).

В настоящее время в США действует программа «Инклюжен» (“Inclusion”). В рамках инклюзивного подхода каждая школа или учреждение еще на этапе планирования своей деятельности и образовательных программ учитывает ожидаемые возможные потребности всех учеников с их индивидуальными нуждами, разрабатывая так называемый Индивидуальный план образования (ИП). Его разработка осуществляется по следующим критериям: реалистичность, уровень достижения, возможность оценки, активность. Место обучения учащегося с ограниченными возможностями зависит от его потребностей и меры ограничений. Он может обучаться: в обычном классе и получать необходимую помощь; в обычном классе, получая необходимую помощь, а также поддержку со стороны специалистов учебного заведения; часть дня в обычном классе и оставшуюся часть дня – в специальном; в специальном классе с обеспечением всевозможной поддержки со стороны специалистов и группы консультантов по данному вопросу; по реабилитационной программе с непрерывной поддержкой со стороны разных специалистов.²

Но помощь детям и подросткам по желанию родителей может оказываться не только в общеобразовательных школах и в специальных классах, но и в специальных школах, а также в закрытых учреждениях.

Еще одним примером того, что учащиеся с ограниченными возможностями, получают полноценную и квалифицированную помощь, является организация процесса сдачи экзаменов. Например, ученикам с особыми нуждами, которые сдают Академический Оценочный Тест (Scholastic Assessment Test) - стандартизованный тест для приема в высшие учебные заведения США или же, например American College Testing (Американское Тестирование) — стандартизованный тест для поступления в колледжи и университеты США, обеспечиваются всеми необходимыми условиями.

² Инклюзивное образование инвалидов в Соединенных Штатах Америки http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Ardzinba.shtml

Например, время, выделенное для написания теста, может быть увеличено на 50 %. Также учащимся с ограниченными возможностями предоставляются дополнительные перерывы. Более того, некоторые ученики имеют возможность сдавать экзамен более чем один день или же сдавать его в другое, более удобное время. Также, если требуется, учащимся могут поставить специальный стол, под который может уместиться инвалидное кресло.

Нельзя не признать, что успешная реализация программ инклюзивного образования стала возможной благодаря активной деятельности педагогов - прогрессивистов, одним из лидеров которых в начале XX века был признан американский реформатор Джон Дьюи (John Dewey) (1859-1952). Именно он выступил резким противником ориентации на результаты тестов интеллекта (IQ), считая, что даже тщательно проведенные тесты интеллекта объясняются образовательными возможностями. Дьюи боялся, что учитель будет рассматривать тесты интеллекта как окончательное утверждение о способностях учащихся к обучению. Для него ученик всегда находился в состоянии становления, роста и развития. В 1928 году ученый писал «качество деятельности и ее последствия (результаты) намного важнее для учителя, чем любой количественный элемент».³ Это заявление выдающегося философа и педагога XX века во многом способствовало тому, что ответственные за образовательную политику в США стали ориентироваться на стратегию нормализации.

Белякова Н.В. (Россия), Люблинская И.Е. (США)

О перспективах профессиональной подготовки будущих педагогов к обеспечению инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями на территории Владимирского региона средствами регионального ресурсного центра инклюзивного образования и научно-методического сопровождения педагогической деятельности

В связи с принятием «Профессионального стандарта педагога» [11], проектированием на государственном уровне «дорожной карты» реализации Проекта «Концепции поддержки педагогического образования» [10], учитывая мировой и Российский педагогический опыт, назрела необходимость создания на базе факультета дошкольного и начального образования Педагогического института ВлГУ регионального ресурсного центра инклюзивного образования.

³ Dewey, J. (1928). Progressive Education and the science of education. In R. D. Archambault(Ed), John Dewey on education. New York: The Modern Library – P. 87.

Открытие предлагаемого центра отражает требования нового закона «Об образовании в РФ» [3], который, определяя обязательность обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, обеспечит не только реализацию необходимой законодательной базы для осуществления инклюзивного образования в образовательных учреждениях области, но и будет способствовать повышению квалификации и научно-методическому сопровождению инновационной деятельности педагогов, организующих образовательный процесс с интеграцией в него детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями (инклюзии).

Согласно мнению к. психол. наук, директора Института проблем интегрированного (инклюзивного) образования МГППУ С.В. Алехиной «На сегодняшний день система образования для детей с особыми образовательными потребностями находится на пороге неизбежных изменений. В реальности уже второе десятилетие в России образовательная интеграция реализуется в основном методом *экстраполяции*, т.е. опытным переносом и адаптацией к отечественным условиям, модификацией некоторых, хорошо отработанных и положительно зарекомендовавших себя за рубежом, форм образовательной интеграции.

Вместе с тем, в настоящее время в качестве приоритетного направления развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается организация их обучения и воспитания в обычных дошкольных, общеобразовательных и других образовательных учреждениях, совместно с другими детьми. Реализация в России *инклюзивного образования* ставит для нашей страны вопрос о необходимости смены методологии внедрения интеграционных инноваций в систему образования» [1]

Основная задача в этом направлении, как отмечает С.В. Алехина, «сформулирована Д.А. Медведевым: «Мы просто обязаны ... создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы дети могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных школах, и с раннего возраста не чувствовали себя изолированными от общества»»[1]. Эту же задачу, по мнению С.В. Алехиной, ставит перед нами проектная инициатива «Наша новая школа» [Там же].

Деятельность ресурсного центра инклюзивного образования на базе ВлГУ будет сосредоточена на решении двух основных задач, выдвигаемых современными условиями. **Первая** – это реализация явно выраженной сегодня социальной потребности в подготовке педагогов к реализации призора и ухода за детьми раннего и дошкольного возраста с ограниченными

ми возможностями здоровья (ОВЗ) и особыми образовательными потребностями на более старших этапах возрастного развития. **Вторая** – это расширение количества осваиваемых студентами-бакалаврами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», профилей подготовки за счет чрезвычайно востребованной в современной многоступенчатой системе образования программы «Специальное (дефектологическое) образование»: «Работа с лицами с ОВЗ», «Работа с детьми с особыми (специальными) потребностями», «Педагогика и психология инклюзивного образования на ступенях дошкольного и начального образования» и др..

Предполагается, что деятельность центра обеспечит возможность разработки и реализации на базе Педагогического института ВлГУ программ по освоению разнообразных дополнительных педагогических квалификаций в рамках получения основной, что рассматривается как одно из основных мероприятий предусмотренных «дорожной картой» реализации Концепции поддержки педагогического образования.

Целесообразность именно таких подходов к организации подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности в новых условиях, обусловлена тем, что в соответствии с новым законом «Об образовании в Российской Федерации» [3] дошкольное образование впервые стало самостоятельным уровнем общего образования, который должен быть преемственным с последующими образовательными уровнями, и прежде всего, с уровнем начального образования.

Учитывая, что совет Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам осенью 2013 г. утвердил «Федеральный государственный стандарт дошкольного образования» [12], который, являясь совокупностью обязательных требований к дошкольному образованию, определяет, что «коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы» [Там же.], следует обратить внимание и на то, что поэтому ФГОС дошкольного образования устанавливает требования к кадровым условиям реализации данной работы: *«3.4.3. При работе в Группы для детей с ограниченными возможностями здоровья в Организации могут быть дополнительно предусмотрены должности педагогических работников, имеющих соответствующую квалификацию для работы с данными ограничениями здоровья детей, в том числе ассистентов (помощников), оказывающих детям необходимую помощь. Рекомендуется предусматривать должности соответствующих педагогических работников для каждой Группы для детей с ограниченными возможностями здоровья.*

3.4.4. При организации инклюзивного образования:

При включении в Группу детей с ограниченными возможностями здоровья к реализации Программы могут быть привлечены дополнительные педагогические работники, имеющие соответствующую квалификацию для работы с данными ограничениями здоровья детей» [Цит. по ФГОС ДО].

В связи с этим возникает потребность в подготовке профессионально компетентных специалистов в области воспитания и обучения детей, прежде всего дошкольного возраста, с отклонениями в развитии и с сохранным развитием в образовательных организациях разного вида, а также и в домашних условиях. Это, на наш взгляд, более качественно может быть обеспечено путем реализации целостного системного подхода к реализации программ профессиональной подготовки, необходимых в сфере дошкольного образования специалистов.

Анализ различных источников показал, что системное внедрение практики инклюзивного образования происходит в России крайне медленно и достаточно неравномерно. В отдельных регионах (Москва, Самара, Архангельск) эти процессы значительно продвинулись в своем развитии, в других регионах эта практика только начинает складываться, что представлено в основном в обобщенном педагогическом опыте, наработанном в российских школах, внедряющих инклюзивные подходы, а также новые подходы, складывающиеся в управлении и финансировании процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Известно, что первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980 – 1990 годов. В Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации открылась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№ 1321). С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья», в результате которой в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. Также были разработаны учебные планы курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья» для использования их в педагогических вузах.

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008 – 2009 годах модель инклюзивного образования внедрялась в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях. Положения об инклюзивном образовании включены в Конвенцию ООН «О

правах инвалидов» [5], одобренную Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года.

К 2010 г. спектр образовательных учреждений различных типов в ряде субъектов РФ, где продолжился этот процесс, значительно расширился. К ним добавились учреждения Самарской области, столицы Республики Бурятия, Ухта (Республика Коми), Республики Карелия (г.г. Петрозаводск, Сортавала), Томск, Воронеж, Санкт-Петербург, Хабаровск, учреждения республик Северного Кавказа, г.г. Нижний Новгород, Рязань, Казань и др.

В настоящее время внедрение инклюзивного образования на территории РФ происходит в соответствии с Конституцией РФ [7], федеральным законом «Об образовании в РФ» [3], федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ» [13], а также регламентируется Конвенцией о правах ребенка [5] и Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод [2]. В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов» [6]. В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права граждан на получение образования государства-участники обязаны содействовать развитию системы инклюзивного образования. В 2012 году была проведена ратификация конвенции «О правах инвалидов». Одним из первых регионов, узаконивших право ребенка-инвалида на получение образования в рамках общеобразовательной школы, стала Москва, где в апреле 2010 года Мосгордума приняла закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» (Закон города Москвы № 16 от 28.04.2010) [4].

Этот закон закрепляет гарантии лиц с ограниченными возможностями здоровья на реализацию ими конституционного права на образование, создает необходимые условия для получения необходимого именно им образования с учетом индивидуальных потребностей. Документ устанавливает порядок организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья как в рамках общеобразовательной школы и специальных образовательных учреждениях, так и на дому, а также в любом другом избранном учреждении образования. Депутаты, члены комиссии по образованию и молодежной политике надеются, что теперь появится реальная возможность систематизировать выполняющиеся в рамках отдельных программ мероприятия по социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, установить порядок обучения детей-инвалидов в массовой (инклюзивной) школе.

В настоящее время Москве работают более 1,5 тысяч общеобразовательных школ, из них по программе инклюзивного образования – более

пятидесяти. Кроме этого, в столице функционирует сеть специализированных образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями, которая обеспечивает создание им индивидуальной адаптивной среды: детские сады компенсирующего или комбинированного вида; специальные (коррекционные) школы и школы-интернаты; начальные школы - детские сады компенсирующего вида; средние общеобразовательные учреждения «Школа надомного обучения»; средние общеобразовательные учреждения «Школа здоровья»; санаторно-лесные школы; санаторные школы-интернаты; центры образования; образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи; учреждения начального и среднего профессионального образования.

Согласно положениям Закона [4], прием детей-инвалидов в общеобразовательную школу должен быть организован на основе заключения медико-психолого-педагогической комиссии, а число учеников с ограниченными возможностями здоровья в одной школе определяется в соответствии с другими нормативными актами РФ и города Москвы. Кроме этого, новый закон предусматривает создание службы ранней помощи и системы психологической, медицинской и педагогической коррекции ограничений возможностей здоровья с момента их обнаружения независимо от степени их выраженности. Законодательно определены особенности приема, перевода и отчисления детей-инвалидов из образовательных учреждений, порядок финансирования образовательных учреждений, в которых обучаются лица с ограниченными возможностями здоровья, а также меры социальной поддержки педагогов, работающих с детьми-инвалидами. Финансирование инклюзивных школ осуществляется, как и массовых, общеобразовательных, по количеству учеников. Однако затраты школы, взявшей на себя миссию по обучению «особых» детей, не укладываются в этот норматив.

В настоящее время существует острая потребность пересмотра системы финансирования таких школ, как вариант, по схеме специализированной коррекционной школы. Эти средства должны направляться только на затраты, связанные с образовательным процессом. На них запрещено покупать компьютерное оборудование, проводить текущий и капитальный ремонт, оплачивать коммунальные услуги или школьное питание, использовать для проведения общественно значимых мероприятий. Школа, в которой внедряется система инклюзивного образования, должна быть соответствующим образом оснащена. Более подробно требования прописаны в «Общем перечне рекомендаций по проектированию окружающей среды, зданий и сооружений с учетом потребностей инвалидов и других маломобильных групп населения».

Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что развитие инклюзивного образования в России чаще всего осуществляется в партнерстве государственных структур и неправительственных организаций. Инициаторами включения детей с особенностями развития в процесс обучения в систему образовательных учреждений общего типа выступают объединения родителей детей с инвалидностью, организации, отстаивающие права и интересы людей с инвалидностью, профессиональные сообщества и ОУ, работающие в экспериментальном и проектном режиме.

В настоящее время отношение к детям с ОВЗ заметно изменилось: мало кто возражает, что образование должно быть доступно для всех детей без исключения, основной вопрос в том как сделать так, чтобы ребенок с ОВЗ получил не только богатый социальный опыт, но были реализованы в полной мере его образовательные потребности, чтобы участие ребенка не снизило общий уровень образования других детей. Таким образом, вопросы из идеологической плоскости переместились в организационные, научно-методические и исследовательские.

До настоящего времени в основном в России, при сформировавшейся и развитой системе специального образования, образовательные потребности этой категории обучающихся удовлетворялись в плане оказания медико-педагогической и социальной помощи, но эта же система ограничивала выпускников в плане социальной интеграции и дальнейших жизненных шансов, приводила к дальнейшей маргинализации молодых людей с инвалидностью.

Кроме того, приоритет развития совместного образования инвалидов и здоровых обучающихся не означает отказа от лучших достижений российской системы специального образования. На наш взгляд сохранение и совершенствование существующей сети коррекционных учреждений необходимо. Помимо того, что для части детей более целесообразным является обучение именно в коррекционном учреждении, которых на территории Владимирской области насчитывается около тридцати [9;14-16]. Среди них, начиная с 1952 года, выделяются в основном: школы-интернаты для умственно-отсталых детей; школы-интернаты для глухих детей; школы-интернаты для слабослышащих детей; школы-интернаты для детей с нарушениями речи. В поддержку родительского сообщества детей инвалидов сравнительно недавно на территории Владимирской области появилась Владимирская общественная организация – ассоциация детей инвалидов (АРДИ) «Свет».

Как отмечает О.С. Назарова, «своего рода завершением процесса диверсификации векового развития сети специальных образовательных учреждений Владимирской области стало открытие в бывшем Владимир-

ском государственном педагогическом университете (позднее ВГГУ, ныне ВлГУ) в 1995 г. факультета коррекционной педагогики и специальной психологии, который в 2011 г. при присоединении ВГГУ к ВлГУ вошел в состав Гуманитарного института Владимирского государственного университета двумя самостоятельно существующими кафедрами: кафедрой социальной педагогики и психологии и кафедрой психологии личности и специальной педагогики, что несколько изменило целостность организации ранее системной работы по подготовке педагогических кадров для сети специальных образовательных учреждений и коррекционных школ.

На наш взгляд такие учреждения на современном этапе могут объединить свои интересы в развитии и разрешении возникающих проблем через сетевое взаимодействие, обеспеченное предлагаемым к открытию на базе ФДиНО ПИ ВлГУ ресурсным Центром инклюзивного образования, выполняя функцию научно-методического сопровождения и консультативной помощи педагогическим работникам общеобразовательных учреждений, где предполагается интеграция инклюзии в образовательный процесс, путем консолидации сил высококлассных специалистов и ученых в области специальной педагогики и психологии, обеспечивая возможность этим учреждениям быть стажировочными площадками для будущих педагогов новой генерации.

Новый закон «Об образовании в РФ» [3] важной задачей для современного педагогического сообщества определяет создание в образовательных учреждениях условий для беспрепятственного доступа инвалидов. Для ее решения Минздравсоцразвития России разработал проект концепции федеральной целевой программы "Доступная среда" на 2011- 2015 годы, (утверждена постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 г. №175) [8], которая позволяет разобраться в содержании самого понятия «Доступная среда», включающего в себя не только приспособление физической среды, но и подготовку педагогов, что включает в себя следующее:

- изменение системы оказания индивидуальной и дополнительной поддержки,
- предоставление ученикам возможности обучаться по индивидуальным учебным планам,
- и, соответственно, изменение принципов и процедуры оценки и аттестации учащихся, обучающихся по таким планам.

Однако в настоящее время самыми большими трудностями на пути продвижения инклюзивного образования остаются:

- неориентированность стандартов общего образования на обучение детей с особыми образовательными потребностями;
- неучтенность разного уровня потребностей и нужд детей в зависимости от степени ограничений жизнедеятельности для создания доступной среды и поддерживающих услуг при организации целевого финансирования.

Реализация инклюзивного образования прямо связана с наличием в стране налаженной системы ранней комплексной помощи. Мы считаем, что модель инклюзии на уровне дошкольного звена наиболее перспективна и менее противоречива, так как ориентирована на цели развития ребёнка. Основной школьной ступени трудно преодолеть ориентацию на цензовое образование. Поэтому у педагогов возникает вопрос: какой аттестат будем давать?

Анализ состояния высшего профессионального образования инвалидов в Российской Федерации, показывает, что возникла необходимость глубоких изменений в его организации и содержании, вызванная как рядом устойчивых тенденций в социальной политике, так и становлением новой целостно-смысловой характеристики профессионального образования. В России только ограниченное количество ВУЗов ориентировано на обучение лиц с инвалидностью. В основном это лица с сенсорными и/или с двигательными нарушениями. Отрадно, что ВлГУ вошел в их состав и это дает возможность, обобщив опыт работы функционирующего в университете Центра профессионального образования инвалидов, разработать целостную концепцию деятельности регионального ресурсного центра инклюзивного образования.

Реализация инклюзивного образования может оказаться под угрозой без своевременного принятия целого ряда нормативно-правовых актов, детальнейшим образом регламентирующих организацию и функционирование различных звеньев образовательной вертикали и механизмы их взаимодействия. Здесь особое внимание следует уделить правовому регулированию «переходных» звеньев: от дошкольного - к школьному, и от школьного к средне-специальному и профессиональному образованию.

Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования является одним из условий реализации самой инклюзии. На настоящий момент решение этого вопроса оказывается наименее обеспеченным как организационно, так и методически. Известно, что в рамках психолого-педагогического направления ФГОС ВПО третьего поколения разработана ПООП «Психология и педагогика инклюзивного образования», ориентированная на подготовку бакалавров и магистров, в МГППУ открыта магистерская программа «Организация инклюзивного образования», разрабо-

таны программы повышения квалификации педагогов, руководителей и специалистов ИОУ, но этого недостаточно для обеспечения необходимыми специалистами образовательных учреждений, предполагающих организацию работы с детьми с ОВЗ и особыми образовательными потребностями.

На наш взгляд, подобный опыт должен расширяться на территории России повсеместно и как можно интенсивнее, т.к. практическое отсутствие учебно-методических и дидактических средств, позволяющих реализовать разноуровневое обучение детей инклюзивных групп и классов, обезоруживает современных педагогов, не имеющих в своем арсенале методических и дидактических разработок, педагогических технологий, адекватных задачам фронтального инклюзивного обучения.

В тоже время, сам процесс включения детей с ограниченными возможностями в образование оказывается очень сложным, как в своей организационной составляющей, так и в содержательной компоненте. Поэтому необходимо создание адекватных моделей и конкретных технологий психолого-педагогического сопровождения инклюзивных процессов в образовании, которые позволят сделать этот процесс максимально адаптивным и пластичным.

Из опыта реализации инклюзивного образования становится понятно, что проблемы его организации в современной школе связаны в первую очередь с тем, что школа, как социальный институт, ориентирована на детей, развивающихся нормально, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, детей, для которых достаточными являются типовые методы педагогической работы. Наиболее важным для развития инклюзии представляется следующее:

- выработка государственной политики и создание нормативно-правовой базы развития инклюзивного образования;
- обязательная профессиональная переподготовка учителей, создание ресурсных центров поддержки инклюзивного образования с привлечением опыта системы специального образования;
- подготовка всех участников школьного сообщества – формирование позитивного общественного мнения и толерантного отношения;
- разработка технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и особыми образовательными потребностями;
- вовлечение в процесс развития инклюзивных школ общественных организаций, родительских групп, профессионалов из системы специального образования и других заинтересованных участников;

- обеспечение мощной финансовой поддержки инклюзия в образовании, т.к. без нее она в современном образовании долго не проживёт.

Принцип «деньги следуют за учеником» пока не имеет конкретных механизмов своей реализации. Нормативно-подушевое финансирование рассчитывается не на ребёнка, а на тип образовательного учреждения. В обычной общеобразовательной школе инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья требует дополнительных финансовых вложений.

Специалисты отмечают, что до настоящего времени не определен и механизм поступления норматива специальных (коррекционных) общеобразовательных школ (СКОШ) на ребенка с ОВЗ, пришедшего в массовую школу. Тем не менее, в настоящее время во всех округах г. Москвы определены образовательные учреждения, в которых осуществляется инклюзивная практика. В каждом из административных округов созданы Окружные ресурсные центры по развитию инклюзивного образования. В большинстве округов при управлениях образования действуют координационные советы по развитию инклюзивного образования. Институтом проблем инклюзивного образования разработаны Программы повышения квалификации для педагогов, руководителей, координаторов и специалистов сопровождения, а также в рамках ФГОС третьего поколения основная образовательная программа «Педагогика и психология инклюзивного образования» по подготовке бакалавров и магистров.

Владимирский регион не должен стать исключением, а целиком и полностью внедриться в эту работу, руководствуясь имеющимся в данном направлении опытом, содействуя расширению партнерства образовательных организаций, где ресурсный центр инклюзивного образования, организованный в ВлГУ на базе факультета дошкольного и начального образования Педагогического института смог бы являться ключевым в решении выше обозначенных проблем, выявленных в результате проведенного анализа.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». - URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287.shtml (дата обращения: 29.03.2014)/
2. Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод / [Электронный ресурс] - URL: / <http://base.garant.ru/2540800/>
3. Закон «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс] - URL: / <http://www.rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html> /

4. Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» [Электронный ресурс] - URL: / <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=MLAW;n=115393/>
5. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс] / http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml/
6. Конвенция ООН «О правах инвалидов» [Электронный ресурс] - URL: / <http://www.rg.ru/2012/10/24/konvencia-site-dok.html/>
7. Конституция РФ [Электронный ресурс] - URL: / <http://ipip.ru/konstitucia/>
8. Концепция федеральной целевой программы "Доступная среда" на 2011 - 2015 годы [Электронный ресурс] - URL: / <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12084011/>
9. Назарова О.С. Развитие сети специальных образовательных учреждений в XX веке (на материале Владимирской губернии и области): автореферат дисс.....канд. педаг. наук по специальности 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. / О.С. Назарова. – Нижний Новгород. – 2008. – 22 с.
10. Проект Концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс] - URL: / <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/3875/>
11. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] - URL: / http://www.ug.ru/new_standards/6/
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] - URL: / <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html/>
13. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ» [Электронный ресурс] - URL: / <http://www.rg.ru/1995/11/24/invalidy-dok.html/>

Раздел II. Инновационно-педагогические подходы к организационно-управленческому и научно-методическому обеспечению введения ФГОС в современных дошкольных образовательных организациях и начальной школе

Тепишкина Е.Ю. (Россия)

К проблеме эффективного внедрения инноваций в целостный педагогический процесс ДОО (управленческий аспект)

Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики в сфере образования (Закон «Об образовании в РФ», ст. 20) [3].

Экспериментальная деятельность направлена на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов и осуществляется в форме экспериментов, порядок и условия проведения которых определяются Правительством РФ.

Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы.

Потребность в инновациях возникает тогда, когда появляется необходимость разрешить какую-то проблему, возникает противоречие между желанием и реальным результатом деятельности.

Педагогические инновационные процессы стали предметом изучения ученых примерно с конца 50-х г.г. XX в. на Западе и в последнее десятилетие XX в. в нашей стране. Интерес к ним мировой педагогической общественности проявляется в виде создания особых инновационных служб, издания журналов, информационных публикаций. С осознанием необходимости разработки проблем, связанных с изучением фона конкретных нововведений, научные интересы стали обращаться к анализу факторов, влияющих на ход инновационных процессов. Анализ проблем такого плана обнаруживается в трудах Л.Н. Албастовой, В.Г. Игнатова, Г.С. Казаряна, А.И. Пригожина, Н.П. Степанова, М.Ю. Елимовой.

В первую очередь инновации обусловлены, по словам В.Г. Игнатова, Л.Н. Албастовой [1], внутренними причинами. Известно, что активную целеполагающую деятельность человека определяют потребности. В связи с этим в коллективе непрерывно возникают противоречия в виде неудовлетворенных потребностей, которые делают невозможным сохранение системы в неизменном состоянии. Изменения, в свою очередь, становятся источником новых противоречий, в результате учреждение непрерывно меняется и развивается. Кроме того, важнейшее место в управлении отводится необходимости учитывать потребности учредителей, которые также находятся в движении и развитии.

Потребность в инновациях определяется и внешними причинами, связанными с необходимостью удовлетворять потребности людей, ради которых, собственно, и функционирует дошкольная образовательная организация, т.е. потребности родителей в качественном образовании и воспитании детей дошкольного возраста. Только находясь в режиме постоянного обновления – научного, методического, технологического, организационного, экономического – учреждение может выжить, укрепить свои позиции. Руководитель ДОО должен исходить из признания того факта, что изменения неизбежны, и это, пожалуй, единственное, что остается постоянным в управлении. Нововведения – главный фактор преуспевания любой организации, учреждения, совершенствования производственных и управленческих процессов. Способность проводить нововведения в учреждении является для руководителей важным признаком и критерием их профессионализма и компетентности, а также показателем состояния корпоративной культуры ДОО.

Для большинства дошкольных организаций приспособление к изменяющейся внешней среде, умение управлять инновациями имеют первостепенную значимость в самоуправлении и самоорганизации. Все это дает основание считать, что инновационная деятельность стала новой общей функцией управления.

Инновация (нововведение) – создание и внедрение различного рода новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике. В современном словаре [2] инновация трактуется как нововведение. В социально-психологическом аспекте инновация (нововведение) – создание и внедрение различного рода новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике[2].

Нововведение (инновация) – комплексный процесс создания, распространения, внедрения и использования нового практического средства, метода, концепции и т. д. – новшества для удовлетворения человеческих потребностей [1].

Применительно к педагогическому процессу под этим термином понимают введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагогов и детей, в механизмы управления и средства взаимодействия с родителями и другими социальными институтами воспитания.

Организации, реализующие инновационные проекты и программы, признаются инновационными площадками. Порядок их формирования устанавливается органом исполнительной власти (учредителями). Они создают условия для реализации инновационных образовательных проектов, программ и внедрения их результатов в практику.

Совокупность отдельных управленческих инноваций образует общий инновационный процесс в управлении образованием ДОО, который в свою очередь, является составной частью еще более широкого инновационного процесса в системе общего образования территории, региона, страны. Инновационный процесс – это совокупность отдельных инноваций (нововведений), каждая из которых понимается как отдельный, частный инновационный процесс. Именно этим процессом – последовательной цепью событий, в ходе которых инновация вызревает от идей до конкретного результата и распространяется в практической социально-образовательной деятельности, необходимо управлять руководителю дошкольной образовательной организацией.

Участники инновационного процесса должны помнить, что любое нововведение:

- "добывается признания, пробивает себе дорогу" с большим трудом;
- носит конкретно-исторический характер и может быть прогрессивным для определенного отрезка времени, но устаревать на более позднем этапе и "тормозить" дальнейшее развитие.

Новое может выступать в разных формах и быть:

- принципиально неизвестным новшеством (абсолютная новизна);

- условной (относительной) новизной;
- "оригинальничаньем" (не лучше, но по-другому; формальная смена названий, заигрывание с наукой);
- "изобретательскими мелочами".

В науке существуют различные подходы к классификации инноваций, однако пока ученым не удалось выработать единый подход. Научно обоснованная классификация инноваций позволяет так же рационально организовать инновационный процесс. По мнению И.Т. Балабанова, научно обоснованная классификация должна ответить на три вопроса: в чем заключается цель инновации? В какой форме будет реализовываться инновация? В какой сфере будет применяться инновация? Эти три момента (цель, форма и место применения) образуют систему классификационных признаков.

В педагогической литературе [4] выделяется два типа инновационных процессов в области образования (А.С. Ахиезер, М.С. Бургин, Н.И. Лапин, Б.В. Сазонов Г.С. Казарян и др.). Первый тип – инновации, происходящие в значительной мере стихийно, без точной привязки к самой порождающей потребности либо без полноты осознания всей системы условий, средств и путей осуществления инновационного процесса. К инновациям такого типа можно отнести деятельность педагогов-новаторов, воспитателей, родителей. Примерами таких инноваций могут быть технология ТРИЗ Г.С. Альтшуллер, авторские программы и технологии (программы «Кроха» Г.Г. Григорьевой, «Детская одаренность» Р.Г. Казаковой, Л.Г. Беляковой и др.; технологии: развития образа «Я» ребенка Л.В. Грабаровской, полоролевого воспитания дошкольников Н.Е. Татаринцевой и др.).

Второй тип инноваций – инновации в системе образования, являющиеся продуктом осознанной, целенаправленной, научно-культивируемой междисциплинарной деятельности. К ним относятся программы, разработанные в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и рекомендованные Минобрнауки РФ. Например, программа «От рождения до школы» под ред Н.Е. Вераксы.

Следует отметить, что прежде, чем проводить инновации в системе ДОО, необходимо изменить поведение людей, т.е. подготовить, как пишет И. Ансофф, «стартовую площадку», затем разработать

стратегию и только после этого преобразовывать систему, изменяя структуру под новые функции, вытекающие из новой стратегии. Человеческий аспект в инновационных изменениях является фундаментальным, потому что сама дошкольная организация представляет социальную систему, где поведение и стереотипы персонала (руководителей, специалистов, педагогов) в конечном итоге могут определить или инновационные процессы (что можно изменить и какую это принесет реальную пользу для детского сада, детей, родителей), или регрессионные процессы, тормозящие продвижение образовательных услуг на рынке.

Инновационные процессы в деятельности дошкольной организации изменяют ценностные ориентации и установки педагогических кадров, стимулируя их к освоению современных компетенций, информационных и коммуникационных средств, изменяющих отношение и позицию к образовательной ситуации, существующей в современных условиях рынка, к детям и родителям как потребителям образовательных услуг. Перемены в ценностях и отношениях очень важны, так как без них невозможны какие-либо реальные изменения. Если руководитель хочет, чтобы его подчиненные изменились, он должен быть готов анализировать и менять собственное поведение, методы и отношения. Это золотое правило организационных изменений (В.Г. Игнатов, Л.Н. Албастова [1]).

Психологические и личностные факторы, а также социальные аспекты, вовлеченные в ситуацию изменения, влияют на поведение педагогических кадров и, в конечном счете, на результат инноваций. Руководителю важно учитывать, что изменения поведения персонала происходят в три этапа (по В.Г. Игнатову [1]): обнаружение импульса перемен (анализ сигналов, поступающих из внешней и внутренней среды); осознание потребности в изменениях (ломка стереотипов); преодоления сопротивления.

В управлении сложилась определенная типология отношения к нововведениям. Ее основой является положительное или отрицательное отношение конкретных работников или групп. Практика показывает, что при нововведениях образуется пять групп, различающихся по своему отношению к ним: противники, скептики, нейтралы, сторонники и энтузиасты.

Для успешного проведения инновации в образовательной организации следует по мнению Л.Н. Албастовой [1], предусмотреть, во-первых, создание «стартовой площадки» и, во-вторых, формирование системы «двойного управления».

Интенсификация инновационных процессов в педагогике связана не только с социальными заказами, но и со значительными изменениями в сфере сознания педагогического сообщества в целом. Психологическая готовность педагогов к принятию системного нововведения – наиболее важное условие. Особенно важно это понять сейчас, когда наше образование переживает радикальный инновационный процесс, который уже привел к переосмыслению теоретического наследия нашей педагогики, возвращению к ее гуманистическим основам.

Наиболее значимыми для развития управления в дошкольной образовательной организации являются следующие тенденции: объективное усложнение потребностей социальной среды и самих ДОО в новом характере управления; рост требований к качеству образовательных услуг, оказываемых потребителям; появление новых благоприятных возможностей для осуществления эффективного управления ДОО. Такие тенденции приводят к инновационным процессам в системе управления дошкольной образовательной организацией: переходу к личностно-ориентированному обучению и воспитанию; разработке национально-региональных моделей образовательных организаций; осмыслению компетентностного подхода в образовании детей и педагогов; управлению ДОО в условиях конкуренции образовательных услуг; выживанию системы дошкольного образования в условиях глобального образования и др.

Таким образом, инновации в дошкольном образовании, понимаемые в широком смысле как внесение нового, изменение, совершенствование и модернизация существующего, можно назвать имманентной характеристикой образования, вытекающей из его основного смысла, сущности и значения. Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи определенного этапа, инновация быстро может стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой, а затем устареть, стать тормозом развития. Руководителям ДОО необходимо постоянно изучать инновационные процессы в образовании и стимулировать коллектив к инновационной деятельности.

Литература:

1. Игнатов В.Г., Албастова Л.Н. Теория управления: курс лекций. – Ростов н/Д, 2009
2. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин: Харвест; Минск, 1998
3. Федеральный Закон «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс] - URL: / <http://www.rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html> /
4. Чумичева Р.М. Управление качеством дошкольного образования. - Ростов н/Д, 2010

Гуськова О.В., Сидорова А.А. (Россия)

Готовность современного педагога к реализации взаимодействия участников образовательного процесса как условие его профессиональной компетентности

Семья и детский сад составляют для ребенка до семи лет основную воспитательно-образовательную среду – образовательное пространство. И семья, и дошкольная организация по-своему передают ребенку социальный опыт. Но оптимальные условия для вхождения маленького человека в большой мир, возможно, создать только в процессе конструктивного взаимодействия семьи и детского сада.

Наше дошкольное учреждение в период с 2011 г. по настоящее время принимает участие в федеральном широкомасштабном эксперименте «Обеспечение преемственности между дошкольным и начальным образованием в условиях введения ФГОС и ФГТ» по направлению: «Пути и способы организации взаимодействия с семьями воспитанников на этапе дошкольного и начального образования». В рамках данного эксперимента, а так же ОЭР по теме «Особенности взаимодействия с семьями воспитанников в современных условиях» было проведено анкетирование педагогов и родителей, которое позволило нам выделить и обобщить основные проблемы взаимодействия ОУ и семьи: более половины родителей не знакомы с реформами в образовании, Федеральными государственными образовательными стандартами [2, 3] и не знают, как помочь ребенку на этапе дошкольного образования; не все родители осознанно и ответственно относятся к правам ребёнка, перекладывая большую часть ответственности на плечи педагогов образовательных организаций; дефицит общения ребенка с родителями; существенная недооценка педагогами образовательного потенциала семьи (а иногда и незнание возможностей семьи); наличие затруднений при вовлечении семьи в процесс взаимодействия с образовательной организацией.

Результаты обследования потребовали пересмотра привычных форм взаимодействия с родителями в детском саду. Каждым педагогом в рамках эксперимента, на основе самоанализа с учетом данных обследования педагогов, а также требований «Региональной Программы формирования и развития партнерских отношений образовательного учреждения и семьи на период 2011 – 2015 гг.» [1], была разработана стратегия профессионального саморазвития по теме «Особенности организации взаимодействия с семьями воспитанников в современных условиях». В данной стратегии педагоги запланировали участие в методической работе детского сада (семинары, консультации, мастер-классы, педагогический совет, научно-методический совет, творческая группа, рабочая группа); в методической работе города (городское методическое объединение педагогов, ярмарка педагогических идей, конкурс на грант главы города и т.п.); в методической работе на уровне региона (обобщение или представление педагогического опыта, конкурс инновационных проектов и методических разработок «Пчелка», фестиваль педагогических мероприятий, телекоммуникационные проекты, конкурс эссе, конкурс воспитательных систем, региональный фестиваль электронных портфолио педагогов и т.п.). В разработке стратегии было важно определить роль своего участия: участник - слушатель; участник-выступающий; участник - организатор. На основе стратегий и с учетом современных требований была разработана система методической работы по повышению готовности педагога к реализации взаимодействия всех участников образовательного процесса по направлениям, разработанным в рамках Федерального эксперимента.

Первое направление представляет **педагогический мониторинг**. Так как в рамках данного направления для педагогов было важно изучить образ жизни семьи; выяснить особенности семейного воспитания; выявить положение детей в системе внутрисемейных отношений и неиспользованный резерв семейного воспитания; уровень удовлетворенности родителей совместной деятельностью и т.п., то в первую очередь использовались такие формы работы с педагогами как анкетирование, интервьюирование, наблюдение, семинары – практикумы: «Изучаем потребности родителей», «Семейные ценности», «Умение общаться с родителями воспитанников» «Семейное интервью по ценностным вопросам». Так же для изучения потребностей, возможностей, интересов семей был составлен паспорт семей.

Второе направление **педагогическая поддержка**. Цель этого направления - создать атмосферу общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и взаимопроникновения в проблемы друг друга. В связи с этой целью проводились консультации, мастер-классы «Сайт нашего ДООУ», «Стендовые и электронные выставки о проживании ребенка в семье», «Возможности пе-

дагогической поддержки», «Социально-психологические игры как элементы родительских собраний», психологические тренинги, коллективные обсуждения «Как эффективнее организовать день открытых дверей». Особая роль в реализации данных направлений отводилась педагогу-психологу.

Для эффективного взаимодействия с семьями воспитанников педагоги ДООУ начали использовать такую форму как электронная почта. Электронная почта предоставляет более широкие возможности для общения с семьями воспитанников. В группах имеется список адресов электронной почты родителей. По электронной почте им рассылается текущая информация: срочные новости группы, приглашения на родительские собрания и другие мероприятия, рекомендации по воспитанию и обучению дошкольников и др. Преимущества использования электронной почты в том, что до сведения родителей можно доносить огромный объем информации, осуществлять индивидуальное взаимодействие с семьей.

Третьим направлением является **педагогическое образование родителей**. В рамках данного направления для педагогов важно не только познакомить родителей с особенностями развития ребенка, приоритетными задачами его физического и психического развития. Но самое главное показать родителям возможности развития ребенка в семье.

Для нашего педагогического коллектива было важно найти именно те средства, которые, с одной стороны привлекут внимание современных родителей и вызовут желание повысить свою родительскую компетентность, но и будут способствовать формированию субъектной позиции родителей в образовании собственного ребенка. С этой целью использовался целый цикл мероприятий по схеме: семинар – практикум - мастер-класс - конкурс – рекомендации. Так после семинара «Новые подходы к оформлению наглядно – текстовой информации» и проведения мастер-класса, был организован смотр–конкурс «Лучшая приемная дошкольного учреждения», в котором в качестве членов комиссии выступили и родители от разных групп. Именно они выбирали лучший родительский уголок. А потом по результатам конкурса были разработаны рекомендации по оформлению информации для родителей с учетом пожеланий самих родителей.

В направлении **педагогическое партнерство** необходимо было научиться, не только объединять усилия для развития и воспитания детей (привлечение родительского сообщества к планированию совместной деятельности, участие родителей в попечительских и управляющих советах образовательных учреждений [1]); поддерживать родительскую уверенность в собственных педагогических возможностях (составление совместного веб-каталога информационных ресурсов, создание рубрики «Это мне интересно – делюсь со всеми»), но и расширить сферы участия родителей в

организации жизнедеятельности образовательной организации (предложения семей на странице группы (сайт ДООУ) по созданию условий для комфортного пребывания ребенка в группе; пропаганда положительного опыта жизнедеятельности детей в ДООУ и в семье посредством СМИ); создать условия для творческой самореализации родителей и детей (участие семей в городских районных, региональных и Всероссийских мероприятиях, благотворительные акции, различные ярмарки, эстетическое оформление и благоустройство группы, детского сада, территории и т.п.). Поэтому педагоги учились создавать электронные презентации для визуализации и сохранения экспозиций детского и совместного со взрослыми творчества («Возможности использования мультимедийной презентации в условиях детского сада», «Презентация опыта совместной деятельности с использованием ИКТ ресурсов»). Педагоги, успешно участвовавшие в областном телекоммуникационном проекте «Даешь ИКТ в детский сад!» проводили творческие мастерские «Создание электронных ресурсов для публичного отчета совместных праздников и досугов», «Как создать веб-каталог для родителей», «Ментальная карта как средство планирования совместной деятельности», «Возможности интерактивного консультативного взаимодействия родителей со специалистами ДООУ».

Ещё одной возможностью взаимодействия педагогов с родителями является создание блогов педагогов, где происходит общение педагога с родителями, каждый родитель может высказаться о проведённых мероприятиях, предложить или просто дать совет, или наоборот получить консультацию по какой-то проблеме, которая его тревожит.

Эффективной формой взаимодействия с родителями в нашем дошкольном учреждении являются семейные клубы: клуб по предшкольной подготовке «Почемучки», клуб «Школа молодых родителей», клуб «Гнездышко» для семей неорганизованных детей микрорайона. В рамках работы данных клубов находят отражение все направления взаимодействия. В результате неформального общения детей и взрослых создана атмосфера конструктивного сотрудничества, а так же внутрисемейная и межсемейная дружественная атмосфера, что способствует раскрытию творческих способностей и детей и взрослых.

Материалы по работе данных клубов были отмечены дипломами на Всероссийском форуме в городе Москва в 2010, 2011, 2012 годах, на 10 областном конкурсе «Пчёлка -2013», на 4 межрегиональном конкурсе методических разработок.

Для реализации всех направлений были выбраны интерактивные формы организации, которые предполагают развитие общения педагогов между собой, умение вести диалог, слышать и слушать собеседника, убеж-

дать его, уважая и учитывая другое мнение. Для этого подходят такие формы работы с коллективом, как дискуссии, диспуты, консультации, основанные на диагностике и двухстороннем общении педагогов и, конечно, семинары – практикумы, на которых воспитатели кроме практических знаний, наблюдений имеют возможность обсуждать различные точки зрения, решать проблемные ситуации, вырабатывать единую позицию. Такие семинары как «Кто мы есть и кем мы можем стать», «Шаги навстречу», «Основы педагогического общения», «Организация сотрудничества педагога с родителями воспитанников» эффективны тем, что помогают быстро внести изменения в воспитательно-образовательный процесс и в процесс формирования практических навыков общения педагогов между собой и с родителями.

Для расширения методического пространства, повышения профессионализма педагогов был создан виртуальный методический кабинет, направленный на обеспечение оперативного общения педагогов, оптимальный доступ к необходимой информации, возможность получить совет, поделиться опытом, обсудить проблемные профессиональные и общепедагогические вопросы.

В структуру виртуального методического кабинета входят следующие разделы: «**Аттестация педагогов**» - материалы по подготовке педагогов к аттестации, список нормативно–правовых документов аттестации педагогических работников; «**Оперативная информация**» - новости, объявления, планы работы и решения коллегиальных органов по вопросам методической работы, планы курсовой подготовки; «**Методическая копилка**» - материалы по организации методической работы на различных уровнях по рубрикам «**Методические мероприятия**», «**Диагностические материалы**», «**Конкурсы профессионального мастерства**», «**Методические рекомендации по работе с педагогами**», конспекты непосредственно-образовательной деятельности; «**Книжная полка**» - списки печатных изданий по методической работе, аннотации новых книг, журналов, поступающих в библиотеку ДОУ, анонс статей в методических журналах и газетах, тематические подборки литературы по различным темам, ссылки на полезные сайты для педагогов; «**Наши достижения**» - сведения о результатах участия педагогов в различных мероприятиях, поздравления с профессиональными успехами.

В настоящее время уделяется большое внимание созданию положительного имиджа дошкольного учреждения. Это делается для того, чтобы каждый родитель смог сделать выбор, куда отдать своего ребёнка. Мы долго думали, как привлечь родителей, как представить родителям своих талантливых, успешных, творческих педагогов. И для этого решили разработать у каждого педагога свою стратегию профессионального роста и со-

здать каждому педагогу электронное портфолио, чтобы каждый родитель знал, кому он отдаёт своего ребёнка. Для этого была организована творческая группа, целью которой было разработать структуру электронного портфолио, определить функции и принципы портфолио. Работа эта была непростой, но в ходе споров, обсуждений, изучений различной методической литературы была разработана структура электронного портфолио. В настоящее время такое портфолио существует в детском саду у трёх педагогов. А имидж детского сада среди родительского сообщества в микрорайоне и в городе находится на стабильно высоком уровне.

Следующим шагом в работе с педагогами было создание портфолио дошкольника. В ходе работы по созданию портфолио была организована творческая группа педагогов ДОО и школы по разработке разделов портфолио, были проведены семинары: «Современные формы образовательной работы», «Формы взаимодействия детского сада и семьи, консультации для педагогов: «Педагогические условия введения портфолио ребенка в образовательную практику детского сада», «Реализация технологии «Портфолио дошкольника» в практике дошкольной организации», мастер – классы учителей и педагогов детского сада с детьми: «Педагогическая мозаика». В плодотворной, совместной работе были разработаны разделы портфолио для воспитанников ДОО и учеников в школе.

Результатом систематической работы по формированию готовности педагога к взаимодействию с родителями стало то, что 12 педагогов с 2011 по 2013 год повысили свой профессиональный уровень на курсах повышения квалификации; 9 человек выступили на областных семинарах и конференциях; 5 педагогов опубликовали свои статьи по данной теме в сборниках на областном уровне; повысился и уровень категоричности педагогов (3 человека имеют высшую категорию; в 2014 году планируют повысить свою категорию с первой на высшую еще 5 педагогов; 16 человек аттестовались на 1 категорию; в 2014 году еще 5 человек планируют аттестоваться на 1 квалификационную категорию).

Таким образом, очевидно, что сложившаяся система работы в данном направлении способствует объединению педагогов, родителей и детей на основе общих интересов, привлекает взрослых к проблемам детей, тем самым способствует повышению качества образовательного процесса, готовности педагога к эффективному взаимодействию.

Литература:

1. Региональная Программа формирования и развития партнерских отношений образовательного учреждения и семьи на период 2011 – 2015 гг. (приказ департамента образования Владимирской области от 12.05.2011. № 518 «Об утверждении региональной программы формирования и развития партнерских отношений образовательного учреждения и семьи на 2011-2015г.г.») [Электронный ресурс] - URL: / <http://obrazovanie.vladinfo.ru/edu/files/3992/>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] - URL: / <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html/>

3. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М: УЦ Перспектива, 2013. – 224с.

Лесина О.М., Чекашова Н.И. (Россия)

Взаимосвязь подходов к организации взаимодействия с семьями воспитанников на этапе дошкольного и начального образования

«Воспитывает всё: люди,
вещи, явления, но прежде всего и
дольше всего – люди.

Из них на первом месте –
родители и педагоги».

(А.С.Макаренко)

В настоящее время усилилась тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и развития ребёнка. Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития детей, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Всё это, как правило, не приносит позитивных результатов и ложится на плечи дошкольных организаций и школ.

С целью решения выявленных проблем в 2010 году на базе МОУ ООШ №3 г. Камешково была открыта муниципальная опытно-экспериментальная площадка по теме «Взаимосвязь педагогических подходов и технологий, используемых в ДОУ и школе 1 ступени в целях формирования УУД и компетенций воспитанников и учащихся ОУ», а с 2011 года школа совместно с МДОУ д/с №6 «Сказка» включилась в федеральный широкомасштабный эксперимент по теме «Пути и способы организации взаимодействия с семьями воспитанников на этапе дошкольного и начального общего образования».

Интенсивное изменение окружающей жизни, необходимость реализации ФГОС дошкольного образования [6] и ФГОС начального общего образования [7] нацеливают образовательные учреждения на пересмотр взаимосвязи подходов к организации взаимодействия с семьями воспитанников на этапе дошкольного и начального образования. Приоритетными становятся «обеспечение психолого-педагогической поддержки семье, повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [6].

В основе взаимодействия с семьями воспитанников лежит региональная Программа формирования и развития партнерских отношений образовательного учреждения и семьи на период 2011 – 2015 гг. [3].

В программе заложены следующие принципы, на которые опираются образовательные учреждения:

- **Принцип соглашения** как договоренность об условиях взаимоотношений образовательной организации и семьи в сфере заботы о максимально возможном развитии ребенка.
- **Принцип сопряжения** как согласное установление взаимосвязи семьи и образовательной организации через определения их функций содействия наилучшим достижениям ребенка в его физическом и духовном развитии.
- **Принцип сопереживания** как процесс и результат эмоционального проживания отношений, складывающихся у ребенка с миром своих сверстников и окружающих взрослых.
- **Принцип сопричастности** как проявление искренней заинтересованности и деятельностной активности в стремлении оказать помощь, изменить происходящее (окружающее) к лучшему.
- **Принцип содеянности** как процесс совместной деятельности направленной на многогранное развитие личности ребенка.

Учитывая данные принципы, вовлечение родителей в совместную деятельность ведётся по следующим направлениям:

Педагогический мониторинг - направлен на изучение своеобразия семей, особенностей семейного воспитания, педагогических проблем, которые возникают в разных семьях.

Педагогическая поддержка - способствует сплочению родительских коллективов, сближению родителей со своими детьми.

Педагогическое образование родителей - ориентировано на развитие активной, компетентной позиции родителя.

Совместная деятельность педагогов и родителей - способствует развитию доверительных отношений между родителями и детьми, помогает родителям устанавливать партнёрские взаимоотношения с дошкольниками, развивать творческие умения детей и взрослых.

Данные направления реализуются в условиях работы муниципальной опытно-экспериментальной площадки через клуб для родителей «Семейная академия». Цель работы родительского клуба – создание ситуации сотрудничества семьи и первых в жизни будущих первоклассников образовательных институтов, формирование установки ответственности родителей по отношению к проблемам развития и обучения детей.

Педагогический мониторинг включает в себя: социологические срезы, направленные на изучение потребностей родителей, их удовлетворенности работой учреждений; анкетирование, наблюдение, родительское сочинение, проективные методики, мониторинг.

В 2013-2014 учебном году нами проведены следующие мероприятия:

Анкетирование родителей «Понимаем ли мы своих детей»; Родительское сочинение «Портрет моего ребёнка»; Анкетирование родителей «Моё мнение о школьной жизни ребёнка»; Проективная методика «Как я представляю своего ребёнка в школе»; Анкетирование родителей «Насколько Вы готовы быть родителями школьника».

Педагогическая поддержка объединяет в себя: папки-передвижки, памятки-рекомендации для родителей (*буклеты, педагогические газеты*), открытки-приглашения, выставки книг, информационные стенды, консультативный пункт, посещение семей, день открытых дверей, мастер-классы.

Педагогическое образование родителей осуществляется через: общее родительское собрание, групповое родительское собрание, семинары-практикумы, индивидуальные тематические консультации, групповые консультации, обновление информационных стендов, педагогическую библиотеку, «Круглый стол» с участием учителей школ, сайты МДОУ и МОУ ООШ №3 г.Камешково, консультации специалистов, игротеки, в том числе авторские ЭОР, размещённые в блогах классных руководителей и воспитателей, ссылок на электронные носители, семейные клубы.

В этом учебном году прошли встречи в рамках родительского клуба «Семейная академия»: Из цикла образовательной программы «Готовимся к школе»; «Учимся жить в коллективе»; «Что такое нравственная готовность к школе?»; «Учим детей бесконфликтному общению»

В рамках участия в телекоммуникационном проекте для педагогов ДОУ и ОУ «Даёшь ИКТ в детский сад» на Wiki-Владимир [5] с помощью сайта <http://learningapps.org> педагогами МДОУ №6 «Сказка» и МОУ ООШ №3 г. Камешково были созданы авторские ЭОРы [1, 2] и размещены в региональной игротеке для дошкольников [4].

Организуя совместную деятельность педагогов и родителей, мы планируем и проводим ряд традиционных мероприятий МДОУ и МОУ ООШ №3 г.Камешково:

- совместное планирование и проведение досугов, развлечений, праздников, игр и выставок;

- привлечение родительского сообщества к планированию и реализации совместной деятельности (реализация проектов, обогащение предметно-развивающей среды, экскурсии);
 - конкурс по благоустройству и озеленению участка;
 - родительский клуб;
 - семейный клуб;
 - школа родителей будущих первоклассников;
 - музыкальная гостиная;
 - театральный фестиваль;
 - педагогический фестиваль;
 - родительский мастер-класс;
 - походы;
 - выпуск газет совместно с родителями «Жизнь Замечательных Детей»;
 - конкурс семейных газет «Мы родом из детства», «Самое, самое, самое о хороших людях нашего города»;
 - акции «Покормите птиц зимой!», «Поздравляем ветеранов», «Починим игрушки малышам»;
 - фестиваль семейного творчества;
 - конкурсы по интересам и запросам родителей.

В настоящий момент мы можем говорить о первых промежуточных результатах нашей совместной работы по поиску общих подходов к организации взаимодействия с семьями воспитанников на этапе дошкольного и начального образования:

- удовлетворённость родителей условиями ДООУ и школы для воспитания и развития детей – 87%;
- родители владеют информацией об образовательных учреждениях, участвуют в планировании работы ОУ – 67%;
- родители активно включаются в воспитательно-образовательный процесс, взаимодействуют с педагогами в воспитательно-образовательном процессе – 53%;
- улучшение детско-родительских отношений на основе совместной деятельности – 33%.

В перспективе 22.04.14 г. планируется проведение муниципального семинара на базе МДОУ №6 «Сказка» совместно с МОУ ООШ №3 г. Камешково по теме «Преемственность в работе ДООУ и ОУ по взаимодействию с семьями воспитанников на этапе дошкольного и начального уровней образования», на котором будет проведено открытое родительское собрание-практикум и совместное выступление по теме «Взаимосвязь педагогических подходов и технологий, используемых в начальной школе МОУ ООШ №3 и МДОУ д/с №6 «Сказка» г. Камешково».

Литература:

1. Авторские ЭОР Лесиной О.М. [Электронный ресурс] - URL: / http://olenyka-72.blogspot.ru/p/blog-page_22.html/
2. Авторские ЭОР Чекашовой Н.И. [Электронный ресурс] - URL: / http://chekashova.blogspot.ru/p/blog-page_8470.html/
3. Региональная Программа формирования и развития партнерских отношений образовательного учреждения и семьи на период 2011 – 2015 гг. (приказ департамента образования Владимирской области от 12.05.2011. № 518 «Об утверждении региональной программы формирования и развития партнерских отношений образовательного учреждения и семьи на 2011-2015г.г.») [Электронный ресурс] - URL: / <http://obrazovanie.vladinfo.ru/edu/files/3992/>
4. Региональная игротека для дошкольников [Электронный ресурс] - URL: / <http://igradou.blogspot.ru/>
5. Телекоммуникационный проект для педагогов ДОУ и ОУ «Даёшь ИКТ в детский сад!» [Электронный ресурс] - URL: / <http://www.wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title/>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (проект) [Электронный ресурс] – URL: / <http://минобрнауки.рф/>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – [Электронный ресурс] – URL: // [http:// Минобрнауки. рф /документы/543/](http://минобрнауки.рф/документы/543/)

Стешова Т.В., Сущинина Н.В., Герасева И.Н. (Россия)

От дебюта к бенефису: система методической поддержки молодого педагога

«Одним из важнейших ключей к успеху
является уверенность в себе.
Важнейшим ключом к уверенности в себе
является подготовка».
(Артур Эш)

Начиная с 2010 года в системе образования происходят глобальные перемены: введены в действие новые нормативно-правовые документы, касающиеся изменений, как содержания образовательной деятельности, так и условий ее организации. Педагоги с большим стажем работы не могут, а многие не хотят продолжать педагогическую деятельность в новых условиях. Что касается начинающих специалистов, то они, проработав непродолжительное время, уходят, т.к. с трудом применяют полученные теоретические знания на практике, испытывают сложности в общении с детьми и родителями, имеют слабую мотивацию труда и дальнейшего профессионального роста. Ситуация осложняется и отсутствием готовых методи-

ческих разработок для осуществления организации воспитательно-образовательного процесса в соответствии с ФГОС [4].

В данной ситуации считаем, что методическая деятельность должна быть направлена, прежде всего, на поддержку и сопровождение деятельности начинающих воспитателей. Так появилась идея создания клуба «От дебюта к бенефису».

Основная цель методического сопровождения молодых специалистов – совершенствование профессиональной подготовки путем освоения на практике целостной системы работы воспитателя дошкольной образовательной организации.

Первостепенной задачей стала разработка пакета документов о работе клуба. Кроме того, предстояло провести анализ педагогического статуса для определения дальнейшего развития профессиональной перспективы начинающих педагогов, изучить возможные затруднения и запланировать мероприятия поддержки воспитателей в образовательной среде. Методическое сопровождение предусматривало психологический аспект подготовки начинающего воспитателя к самостоятельной деятельности, включение в работу дошкольной образовательной организации, рефлексивный круг.

Мероприятия для педагогов проводились в течение 7 месяцев в соответствии с разработанным планом. За этот период было проведено 20 встреч, использовано 15 форм работы [1, 3]. Заседания клуба носили интерактивный характер обучения и были построены на основе диалога и активного взаимодействия всех членов (тренинги: «Искусство общения», «Как помочь педагогу сохранить свое здоровье», «Лесенка успешности»; практикум с использованием ИКТ «Создание буклета для родителей»; мастер-класс «Комплексный подход в организации НОД»; творческая лаборатория «Создание аннотированного каталога дидактических игр на развитие мелкой моторики»; дискуссионные качели «Организация взаимодействия с семьей на современном этапе развития образования»; деловая игра «Общение без конфликтов»; ток – шоу «Личность педагога в процессе воспитания» и др.)

В помощь начинающим педагогам разработано учебно-методическое пособие «Рабочий блокнот» [2], направленное на развитие профессиональной компетентности воспитателей дошкольной организации, в котором выделены наиболее значимые компоненты содержания образования. Рабочий блокнот носит практико-ориентированный прикладной характер: содержит теоретические аспекты и практические задания, материалы по рефлексии.

В блокнот входят следующие разделы: нормативные документы, вопросы планирования и ведения документации, организация взаимодействия с детским коллективом, развивающая образовательная среда группы, организация работы с семьями воспитанников, ИКТ-компетентность педагога, вопросы анализа деятельности, глоссарий.

В рамках деятельности клуба начинающие педагоги самостоятельно выполняли задания в «Рабочем блокноте»: создавали педагогический словарь терминов «Глоссарий», заполняли таблицы «Осваиваем нормы и положения нового закона «Об образовании в Российской Федерации», «Организация предметно-развивающей среды в подготовительной группе, способствующей формированию мотивационной готовности детей к школе»; анализировали затруднения в общении с родителями, отвечали на тестовые вопросы (тест на закрепление знаний об основных положениях СанПиН 2.4.1.3049-13); разрабатывали, используя схемы, конспекты непосредственно-образовательной деятельности с учетом системно-деятельностного подхода; учились составлять презентации, буклеты с помощью компьютерных программ, используя предложенные алгоритмы.

Задания и представленные материалы в блокноте позволили углубить и конкретизировать теоретические знания, получить практические навыки. Во время реализации мероприятий клуба была организована система контроля, включающая текущий (выявление уровня овладения педагогами профессиональными умениями), промежуточный (определение уровня освоенных профессиональных навыков, выявление трудностей в работе). Итоговый контроль проходил в форме декады начинающего специалиста, на которой педагоги предоставляли индивидуальные портфолио, организовывали открытый показ практической деятельности с детьми. Начинающие воспитатели продемонстрировали в различных профессиональных ситуациях важные качества современного педагога: инициативу, активность, потребность к саморазвитию; показали практические навыки общения с детьми с учетом современных подходов к личностно-ориентированному обучению. Кроме того, проявили творческие способности в выставке «Мир моих увлечений» [1].

Таким образом, реализация системы методической поддержки начинающего педагога дошкольной организации позволила повысить образовательный уровень воспитателей, сформировать навыки конструктивного взаимодействия с детьми, родителями, коллегами; развить личностные и профессионально значимые качества педагога, а главное укрепить желание посвятить себя социально важному делу – воспитанию детей.

Литература:

1. Интерактивная методика как средство творческой самореализации педагогов детского сада/ авторы-составители О.А. Филиппова, Е.Г. Филиппова – Владимир: «ГИМЦ», 2012. – 60 с.
2. Рабочая тетрадь слушателя курсов повышения квалификации руководителя дошкольных образовательных учреждений/составитель Л.Н. Менщикова - Владимир, 2012. – 110 с.
3. Справочник старшего воспитателя/ автор-составитель Н.А.Кочетова. – Волгоград: Учитель, 2013. – 301 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (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») [Электронный ресурс] – URL: / <http://минобрнауки.рф/>

Головашова И.В. (Россия)

Организация деятельности по проектированию и моделированию образовательного пространства начальной школы согласно ФГОС второго поколения

В марте 2010 года наша школа получила *статус пилотной (апробационной) площадки по введению ФГОС начального общего образования*. Школа активно включилась в изучение, а с первого сентября 2010 года и в апробацию условий введения Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения.

Работа была начата с изучения педагогического, методического, кадрового и материально-технического потенциала образовательного учреждения. Возможность апробации условий введения ФГОС второго поколения на базе школы была рассмотрена на заседаниях школьного методического объединения учителей начальных классов, методическом совете, педагогическом совете.

На первом этапе был создан *Совет по введению ФГОС нового поколения*, призванный обеспечивать координацию действий всего педагогического коллектива, а также осуществлять информационное, консалтинговое и научно-методическое сопровождение инновационного процесса. На заседании Совета были определены *критерии готовности школы к внедрению ФГОС*:

- нормативная база ОУ приведена в соответствие с требованиями ФГОС (цели образовательного процесса, режим занятий, финансирование, материально-техническое обеспечение);
- разработана и утверждена основная образовательная программа начального общего образования ОУ;

- сделан выбор перечня УМК, учебников, которые следует применять с 1 сентября 2010 года;
- определена для реализации оптимальная модель организации образовательного процесса, обеспечивающая организацию внеурочной деятельности обучающихся;
- организовано повышение квалификации учителей начальных классов (возможно поэтапно, по мере введения ФГОС начального общего образования)
- разработан проект методического плана рабочей группы как часть общешкольного методического плана работы.
- обеспечены кадровые, финансовые, материально-технические условия реализации основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с требованиями ФГОС.

Введение ФГОС предусматривало создание определенной *модели деятельности ОУ*. Настоящая модель определяет последовательность и содержание действий по введению нового стандарта общего образования в начальной школе, а также их цели и ожидаемые результаты. Модель предусматривает пять этапов разработки и осуществления программы модернизации существующей в школе образовательной системы с целью приведения ее в соответствие с требованиями новых ФГОС:

1. Формирование рабочей группы по разработке проекта модернизированной образовательной системы начальной школы и органов управления программой введения ФГОС.
2. Определение необходимых изменений в существующей образовательной системе начальной школы.
3. Разработка проекта модернизированной образовательной системы начальной школы.
4. Разработка плана-графика модернизации образовательной системы начальной школы.
5. Реализация запланированных изменений в образовательной системе образовательного учреждения.

Для реализации созданной модели был разработан и утверждён *алгоритм действий введения новых ФГОС*.

На первом этапе Совет по введению новых стандартов сформировал *рабочую группу* по разработке программных изменений и дополнений образовательной системы школы. В состав рабочей группы вошли директор школы, заместители директора по учебной, воспитательной, опытно-экспериментальной работе, педагоги начального звена, а также ряд педагогов средней и старшей школы, чтобы сохранить преемственность образования и выработать новые нестандартные решения для начальной шко-

лы. На первом заседании были определены *задачи для членов рабочей группы* по разработке проекта модернизации начальной школы:

1. Определение приоритетных направлений образования, цели и задач.
2. Внесение изменений в нормативно-правовую базу школы в соответствии с требованиями ФГОС.
3. Разработка учебного плана школы.
4. Создание рабочих программ по предметам.
5. Введение новых образовательных технологий в соответствии с требованиями ФГОС.
6. Определение новых подходов к оценке личностных достижений учащихся (портфолио как способ фиксации и оценки личностного роста).
7. Выбор оптимальной модели организации образовательного процесса, обеспечивающей организацию внеурочной деятельности обучающихся.
8. Подготовка педагогов к работе в новых условиях.
9. Ресурсное обеспечение образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС.
10. Определение модели выпускника начальной школы.

Выполнение данных задач определило готовность школы к введению новых стандартов. Большая работа проведена в микрогруппах по разработке *образовательной программы начальной школы*. Был разработан *экспериментальный учебный план для 1 классов*: экспериментального класса повышенного уровня, обеспечивающего дополнительную (углубленную) подготовку учащихся по отдельным предметам (русский язык, математика, информатика) и экспериментального общеобразовательного класса.

Определены УМК, по которым будут заниматься будущие первоклассники: система развивающего обучения Л.В. Занкова в классах повышенного уровня и «Перспективная начальная школа». Учителя разработали *рабочие образовательные программы* по предметам с учётом требований ФГОС.

В соответствии с требованиями стандарта внеурочная деятельность (10 часов) входит в часть учебного плана и является неотъемлемой составляющей ОП. Родители участвовали в выборе форм внеурочной деятельности и его наполнении. В результате анкетирования проанализированы потребности детей и родителей, которые были учтены при формировании учебного плана.

Выбраны следующие *направления внеурочной деятельности*:

1. Художественно-эстетическое (коллективное музицирование (хор, вокал); хореография; театр в рамках сотрудничества с учреждением дополнительного образования - Детской школой искусств).

2. Научно-познавательное («Маленький волшебник» - программа занятий по развитию творческого мышления у учащихся, снятия эмоционального дискомфорта, создание ситуации успеха, разработана психологом школы; «Проектная деятельность», «Школа творческого мышления» - в соответствии с темой областной экспериментальной площадки «Создание модели непрерывного формирования исследовательской культуры учащихся»).

3. Спортивно-оздоровительное («Здоровячки» - подвижные игры).

Членами рабочей группы разработан *план-график мероприятий* по обеспечению введения ФГОС, в котором представлены *основные направления деятельности по внедрению стандартов второго поколения*:

1. Нормативно- правовое обеспечение введения ФГОС.
2. Финансово-экономическое обеспечение введения ФГОС.
3. Организационно-управленческое обеспечение введения ФГОС НОО.
4. Кадровое обеспечение введения ФГОС НОО.
5. Информационно-методическое обеспечение введения ФГОС.
6. Материально-техническое обеспечения введения ФГОС.

Одним из критериев готовности школы к введению стандартов является *наличие нормативно-правовой базы*, приведённой в соответствии с требованиями ФГОС. Рабочая группа разработала ряд *локальных актов*, регламентирующих деятельность школы в рамках ФГОС:

1. Разработана Программа перехода на ФГОС второго поколения, которая содержит перечень мероприятий по апробации материалов, регламентирующих создание методических, кадровых, материально-технических и санитарно-гигиенических условий для полноценной реализации основной образовательной программы начального общего образования.

2. Разработан и утверждён План основных мероприятий по подготовке к введению федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

3. Разработано и утверждено «Положение о школе, работающей в режиме группы продлённого дня»

4. Распределены функциональные обязанности между членами администрации школы и педагогами, участвующими в эксперименте.

5. Имеется решение органа государственно-общественного управления управляющего совета о введении в образовательном учреждении ФГОС НОО [1].

6. Внесены необходимые изменения в Устав образовательного учреждения.

7. Заключены договоры о сотрудничестве с учреждениями дополнительного образования.

8. Разработано Положение о Совете по введению новых ФГОС общего образования.

9. С родителями учащихся заключён Договор новой формы, закрепляющий права и обязанности всех участников образовательного процесса в условиях внедрения ФГОС второго поколения.

Изданы *приказы*, регламентирующие деятельность учреждения в рамках ФГОС:

1. «О переходе ОУ на обучение по ФГОС НОО».

2. «Об утверждении плана мероприятий по подготовке к введению ФГОС».

3. «О создании и полномочиях Совета по введению ФГОС нового поколения»

4. «О создании и полномочиях рабочих группы по введению ФГОС нового поколения»

5. «О распределении обязанностей по разработке проекта модернизированной образовательной системы начальной ступени общеобразовательного учреждения»

6. «Об утверждении проекта и плана-графика введения ФГОС нового поколения на начальной ступени общеобразовательного учреждения»

7. «Об утверждении программы ОУ по повышению уровня профессионального мастерства педагогических работников».

Результат *финансово-экономического обеспечения* введения ФГОС:

- разработаны локальные акты, регламентирующие установление заработной платы работников ОУ, в том числе стимулирующих надбавок и доплат, порядка и размеров премирования в соответствии с НСОТ;

- заключены дополнительные соглашения к трудовому договору с педагогическими работниками;

- обеспечены финансовые условия реализации основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с ФГОС НОО.

Третье направление – *организационно-управленческое обеспечение введения ФГОС*. С этой целью:

1. Проинформирован Управляющий совет о введении ФГОС.
2. Проведён педсовет о введении ФГОС, где педагогический коллектив ознакомлен:
 - с приказом Минобразования России от 06.10.2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие ФГОС начального общего образования»;
 - с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования второго поколения.
 - с планом мероприятий по внедрению Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования второго поколения.
3. Проведён административный совет о введении ФГОС.
4. Проведено заседание МО учителей начальных классов о введении ФГОС, где педагоги начальной школы были ознакомлены: с программой формирования универсальных учебных действий «Универсальные учебные действия как ключ к решению актуальных проблем образовательной политики и необходимое условие успешности обучения».
5. Проведено заседание Методического совета школы «Реализация государственных образовательных стандартов, как один из главных аспектов повышения качества обучения».
6. Организован мониторинг запросов и потребностей участников образовательного процесса в дополнительных образовательных услугах.
7. Проведено родительское собрание по введению ФГОС.

Следующее направление – *кадровое обеспечение введения ФГОС*.

Созданы условия для непрерывного профессионального развития педагогических работников школы. Имеется перспективный план повышения квалификации педагогических работников.

Информационное обеспечение введения ФГОС является следующим направлением в работе по внедрению стандартов. Для этого:

- информировали родителей (законных представителей) о введении и реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования через проведение родительского собрания;
- проведено анкетирование родителей будущих первоклассников;
- задействованы информационные ресурсы образовательного учреждения (сайт, газета, радио, телевидение).

Материально-техническое обеспечение образовательного учреждения приведено в соответствие с требованиями ФГОС НОО (МТБ соответствует действующим санитарным и противопожарным нормам, нормам охраны труда работников образовательного учреждения). Кабинеты начальной школы оснащены компьютерами, мультимедийными проекторами, навесными экранами).

Ожидаемые результаты:

- создание комфортных условий для организации учебной и внеурочной деятельности учащихся начальных классов в процессе внедрения ФГОС;
- создание мотивации и позитивного отношения родителей учащихся, привлечение их к общественно-значимым школьным делам и участию в подготовке школы и детей к внедрению ФГОС;
- переход школы на обучение в одну смену;
- методическая и психологическая подготовка педагогов начальных классов к внедрению ФГОС второго поколения;
- значительное улучшение материально-технической базы школы.

Разработана *модель современного выпускника начальной школы*. Современный выпускник начальной школы, на наш взгляд, должен обладать следующим потенциалом для своего дальнейшего развития:

Ценностный потенциал:

- любящий свой народ, свой край, свою Родину
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;
- социально ответственный, готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;
- выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни

Познавательный потенциал:

- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- обладающий информационной грамотностью;
- имеющий способность к самоконтролю, самоанализу;
- владеющий основами исследовательской культуры.

Коммуникативный потенциал:

- доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение;
- умеющий устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми

Творческий потенциал:

- умеющий действовать в новой, нестандартной ситуации;
- обладающий навыками творческого мышления;
- проявляющий активность в различных сферах творческой деятельности;
- инициативный, способный к осмысленным продуктивным действиям в конкретных реальных условиях.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – [Электронный ресурс] – URL: // <http://минобрнауки.рф/документы/543/>

Раздел III. Условия формирования профессиональных компетентностей будущих педагогов с учетом требований ФГОС дошкольного и начального образования и проектируемого профессионального стандарта педагога: теоретический и методический аспекты

Энова Н.П. (Россия)

Профессиональный стандарт педагога и работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья: профессиональные дефициты и новые компетенции современного педагога

По данным статистики, сегодня в России насчитывается более 2 миллионов детей с ограниченными возможностями (8% всей детской популяции), из них около 700 тысяч - дети с инвалидностью. Ежегодно численность категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) увеличивается.

Исследователь проблем психолого-педагогических наук и современного состояния детства Д.И. Фельдштейн отмечает, что в популяции современных растущих людей большую группу составляют дети, для которых характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития в онтогенезе [6]. Имеющиеся нервно-психические заболевания являются причиной 70% инвалидности у детей, а приблизительно у 20% детей имеются минимальные мозговые дисфункции. Резко возрастает такая категория детей, которую по нейропсихологическим показателям следует считать «пограничной между нормой и патологией» (48,2%) [7].

Культуролог К.А. Поливанова подчеркивает, что сегодняшнее детство уже существенно иное, чем оно было раньше, что содержание школьного образования все более отчуждается и становится формальным, а система образования предлагает унифицированные формы обучения на фоне все усиливающейся диверсификации обучающихся.

Новый Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепил важнейшие позиции в организации условий обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ, содержит следующие определения: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа», «содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ».

В связи с этим возрастает роль формирования важнейших профессиональных компетенций современных педагогов. Отметим, что еще в Кон-

цепции коррекционно-развивающего обучения, 1997 г. было записано: «...Нельзя готовить просто учителя или просто психолога. Это должны быть учитель-психолог, психолог-учитель, учитель-логопед, воспитатель детского сада-учитель. Детским садам и школам необходимы специалисты, владеющие основами знаний в области смежных наук, хорошо ориентирующиеся в вопросах коррекционной педагогики, психологии, логопедии, социологии» [3; 33]

В настоящее время в системе российского образования утвержден профессиональный стандарт педагога (приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544 - н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»). Принятие столь важного документа диктует оперативное реагирование системы профессиональной подготовки специалистов в области детства [4].

Как отмечает Евгений Александрович Ямбург, руководитель рабочей группы по разработке профессионального стандарта педагога, Заслуженный учитель РФ, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, директор центра №109 г. Москвы, необходимость разработки и внедрения профессионального стандарта (ПС) связана с тем, что за последнее время кардинально и качественно изменился мир и социальная среда развития ребенка, констатируется генетическая усталость поколения, ухудшение психофизиологии детей, диверсификация контингента обучающихся.

Профессиональный стандарт призван помочь педагогу осуществить профессиональную идентификацию с современными требованиями к профессиональной деятельности, соотнести собственный уровень имеющихся профкомпетенций с востребованными. Впервые стандарт зафиксировал новые аспекты – работа с детьми разного развития - с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с детьми, для которых русский не является родным, с нарушениями в поведении и др.

Технологически профессиональный стандарт имеет инвариантную часть, которая включает знание предмета и владение информационными технологиями, а также вариативную часть, представляющую собой овладение новыми профессиональными компетенциями, связанными с умениями работать с диверсифицированным контингентом: с одаренными детьми; с детьми, для которых русский язык не является родным; с учащимися массовых школ, имеющими проблемы в развитии; с учащимися социально запущенными и с девиантным поведением. Освоение современным педагогом столь необходимых психолого-педагогических компетенций позволит, по мнению разработчиков ПС, «учить всех без исключения детей, вне

зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, органических возможностей».

Е.А. Ямбург подчеркивает, что школе нужен, прежде всего, специалист по ребенку, что означает развитие психологических компетенций учителя, отраженных в стандарте. Проанализируем профессиональную карту вида профессиональной деятельности (таб. 1), определим требования ПС к профессиональной деятельности современного педагога (таб. 2), обратив особое внимание на компетенции, связанные с работой с детьми с ограниченными возможностями здоровья [4]. Отметим, что в группу занятий включены преподаватели в системе специального образования (код ОКЗ-2340) и преподавательский персонал специального обучения (код ОКЗ – 3330).

**Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт
(функциональная карта вида профессиональной деятельности)
(фрагмент карты)**

Таблица 1

Обобщенные трудовые функции			Трудовые функции		
код	наименование	уровень квалификации	наименование	код	Уровень (подуровень) квалификации
А	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации ОП в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования	6	Общепедагогическая функция. Обучение	А/01.6	6
			Воспитательная деятельность	А/02.6	6
			Развивающая деятельность	А/03.6	6

**Характеристика обобщенных трудовых функций
(Код «А», учитель, воспитатель) (фрагмент)**

Таблица 2

Трудовая функция: общепедагогическая функция	
Трудовые действия	Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды Формирование мотивации к обучению
Необходимые умения	Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде Использовать и апробировать <i>специальные подходы к обучению</i> в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский не является родным; <i>обучающихся с ОВЗ</i>
Необходимые знания	Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализации личности, <i>индикаторы индивидуальных особенностей траектории жизни</i> , их возможные девиации, а также основы психодиагностики

Трудовая функция: воспитательная деятельность	
Трудовые действия	Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды
Необходимые умения	Строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей
Необходимые знания	Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализации личности, индикаторы индивидуальных особенностей траектории жизни и их возможные девиации, приемы их диагностики
Трудовая функция: развивающая деятельность	
Трудовые действия	Выявление в ходе <i>наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития</i>
	Освоение и применение <i>психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных)</i> , необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с девиациями поведения, дети с зависимостью
	Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума
	Освоение и адекватное применение <i>специальных технологий и методов</i> , позволяющих проводить <i>коррекционно-развивающую работу</i>
Необходимые умения	Владеть профессиональной <i>установкой на оказание помощи любому ребенку</i> вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состоянии психического и физического здоровья
	Использовать в практике своей работы <i>психологические подходы</i> : культурно-исторический, деятельностный и развивающий
	Осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) <i>психолого-педагогическое сопровождение</i> основных общеобразовательных программ
	<i>Понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.)</i>
	Составить (совместно с психологом и другими специалистами) <i>психолого-педагогическую характеристику (портрет)</i> личности обучающегося
	Разрабатывать и реализовывать <i>индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития</i> и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся
	Владеть стандартизированными методами <i>психодиагностики</i> личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся
	Осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик
Необходимые знания	Законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития
	Теории и технологии учета возрастных особенностей обучающихся
	Закономерности формирования детско-взрослых сообществ, их социально-психологические особенности и закономерности развития детских и подростковых сообществ
	Основы психодиагностики и основные <i>признаки отклонения в развитии детей</i>

Как видим, особое внимание уделено такой трудовой функции педагога, как развивающая деятельность, что соответствует идеологии Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) о том, что результаты образования должны быть прямо связаны с направлением личностного развития всех обучающихся. Каждый педагог должен ответить на вопрос: «Что я знаю и умею, а какие компетенции еще предстоит освоить?». Определение профессиональных дефицитов собственной деятель-

ности, поиск условий их устранения – это актуальная задача современного педагога, а также всей педагогической инфраструктуры (системы профессиональной подготовки и дополнительного профессионального образования).

Целесообразно утверждать, что психология и коррекционная педагогика должны стать одними из основных предметных методик при подготовке будущих педагогов, а также прийти на помощь действующему педагогу. Ю.П. Зинченко, подчеркивая современную значимость профессии учителя, отмечает, что профессиональный стандарт содержит идеологию развития педагога через развитие его психологической культуры, и считает, что развитие педагогики должно осуществляться через новые психологические технологии.

Другой значимой позицией профессионального стандарта является то, что в образовательном учреждении должна быть организована командная работа социального педагога, дефектолога, логопеда, психолога, преподавателя (психологическое сопровождение; консилиумы; мониторинг; характеристики, документация и др.)

Это отражается и в требованиях к реализации раздела «Программа коррекционной работы» основной образовательной программы (ООП) как инструмента внедрения ФГОС. В учреждении должна быть организована система комплексного психолого-медико-социального сопровождения и поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включающая механизм взаимодействия, предусматривающий общую целевую и единую стратегическую направленность работы с учётом вариативно-деятельностной тактики учителей, специалистов в области коррекционной и специальной педагогики, специальной психологии, медицинских работников образовательного учреждения, других образовательных учреждений и институтов общества, реализующийся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности.

Все это является еще одним обоснованием для определения собственных профессиональных дефицитов педагога: «могу ли я работать в команде?», «могу ли я понимать документацию других специалистов?», «какова моя роль в вариативно-деятельностной тактике в ОУ при работе с данной категорией детей?», «могу ли я участвовать в организации инклюзивного образования?» и др.

В целом, профессиональный стандарт определяет требования к деятельности педагога и к выполнению им трудовых функций, однако как нам представляется, в большей мере касается области личностных качеств и содержания педагогического сознания специалиста по ребенку.

С.А. Днепров в качестве важнейших составляющих педагогического сознания называет личностный смысл, ценностные ориентации, профессиональную направленность, интуицию, педагогическую коммуникацию и волевые качества. Сущность педагогического сознания, отмечает он, заключается в построении определенной совокупности смыслов, значений и перспектив педагогической деятельности [1].

Е.Г. Юдина отмечает, что профессиональное сознание педагога включает в себя систему норм, сознательных и бессознательных установок и представлений, которые определяют позицию педагога по отношению к ребенку [8; 91].

В.Л. Ситников указывает, что педагогическое сознание включает в себя совокупность образов субъектов педагогической деятельности («Я – образ» педагога, образы детей, реальных и эталонных, образы их родителей, образы коллег, администрации и общественности); совокупность знаний и представлений о способах, приемах и методах профессиональной деятельности; систему общечеловеческих и профессиональных педагогических ценностей, целей и планов деятельности; систему отношений, эмоций и чувств учителя. В качестве стержня сознания педагога он рассматривает образ ребенка [5].

И.М. Яковлева рассматривая сущность и содержание профессиональной компетенции педагога, работающего с детьми, имеющими ОВЗ, раскрывает технологию формирования профессиональных ценностей, профессионально-личностных качеств и профессиональных компетенций. При раскрытии технологии совершенствования профессиональной компетентности педагога в системе дополнительного (послевузовского) образования, исследователь особое внимание уделяет формированию ценностно-смысловой сферы педагогов. Предлагается диагностический комплекс, включающий блоки задач: 1) объективно оценить свои слабые и сильные стороны в плане возможностей субъективного профессионального контроля; 2) быть готовым к переосмыслению своих профессиональных позиций; 3) учиться психологическому анализу ситуаций; 4) преобразовывать проблемно-конфликтные и кризисные педагогические ситуации в опыт, способствующий профессиональному и личностному росту; 5) расширять арсенал альтернативных педагогических решений; 6) осваивать психотехнику самоуправления и самоконтроля; 7) добиваться позитивного самовосприятия и др. [9; 92-93].

Особо обратим внимание на то, что в профессиональном стандарте, в перечне необходимых умений, обеспечивающих развивающую деятельность педагога, сказано: «...владеть профессиональной *установкой на оказание помощи любому ребенку* вне зависимости от его реальных учебных

возможностей, особенностей в поведении, состоянии психического и физического здоровья». В целом, идеология профессионального стандарта и его введение дает определенное основание для рассмотрения его в качестве своевременного условия для поэтапного развития и реализации инклюзивного образования в российских школах.

Профессиональный стандарт актуализирует необходимость совершенствования методологической культуры педагога в области знания и применения основ культурно-исторической теории Л.С. Выготского, понимания ключевой роли взрослого и социальной среды в развитии ребенка с нарушениями в развитии, в необходимости знания и применения обходных путей обучения детей данной категории и др. Важнейшей задачей является формирование новых психолого-педагогических компетенций педагога массовой школы, овладение технологиями инклюзивного образования, осуществления психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ [2].

Актуальным является также совершенствование программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки в области развития психолого-педагогических компетенций слушателей, освоение вопросов организации инклюзивных форм образования, формирование компетенций руководителей образовательных учреждений в осуществлении кадровой политики и в управлении персоналом в аспекте реализации профессионального стандарта.

Литература:

1. Днепров С.А. Педагогическое сознание: теории и технологии формирования у будущих учителей: Монография. Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 1998. - 297 с.
2. Инклюзивная форма образования: проблемы, поиск, перспективы – настольная книга педагога, работающего с детьми, имеющими ограниченными возможностями здоровья / под общ. редакцией Н.Г. Минько. Южное окружное управление образования Департамента образования города Москвы. – М., 2010 г. 192 с.
3. Компенсирующее обучение в России: Сборник действующих нормативных документов и учебно-методических материалов. – М., 1997. – С. 33.
4. 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)»».
5. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании педагога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1996. - 16 с.
6. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогика. 2010. №7. - С. 3-12.

7. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века: вызовы информационной эпохи // Вопросы психологии. 2013. №1. - С. 46-65.

8. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психологическая наука и образование. 2001. № 1. - С. 89-101.

9. Яковлева И.М. Подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: Учебно-методическое пособие. – М.: Издательство «Спутник+», 2012. – 133 с.

Блинов В.М. (Россия)

Основные требования к профессиональной компетенции современного учителя

1. Профессиональная компетентность учителя – это совокупность умений структурировать научные и практические знания для лучшего решения педагогических и воспитательных задач.

2. Образ современного учителя строится на основе единства его личностных качеств и профессиональных умений.

3. Истинный учитель не использует метод или приём как что-то не относящееся к нему, так как его методы и приёмы являются неотъемлемой частью его самого. Его внимание не поглощено тем, следует ли он методу или приему, здесь он полагается на себя, на свои чувства. Он бывает в гневе, нетерпелив, сердит, раздражен. События в классе, как и в других сферах жизни, вызывают эти чувства, и учитель осознает их и не пытается скрыть, он отвечает за свое поведение и не срывает зло на учащихся. Если поведение ребёнка вызывает у учителя раздражение, он дает понять, что это его поведение, а не сам ребенок вызвал у него гнев. И восприимчивый учитель может избежать взрыва гнева, зная свои чувства и сознавая начало ситуации, ведущей к нему. Быть искренним - очень важно для учителя.

4. Отношение учителя к ребёнку, как единственному в своём роде человеку, предполагает его безусловное уважение. Оно включает в себя принятие ребёнка таким, какой он есть, расположение к нему. Это не безразличное уважение, а высокая оценка чувств, мнений, личности ребенка.

5. Оно не требует, чтобы другой был совершенен, или чтобы он соглашался с нами, или чтобы все его поведение было приемлемо для нас, или было «хорошим» или «правильным» по нашему мнению. В поведении учителя допускаются недостатки, ошибки, изменения в настроениях и мотивах поведения, присущие каждому человеку. Вместе с тем выражается уверенность в позитивных качествах каждого индивида, его способности расти и развиваться, реализовать свои возможности в соответствующей среде.

6. Эмпатическое (проникновенное) понимание требует, чтобы учитель ставил себя на место ученика и становился чувствительным (сенситивным) к его восприятиям и переживаниям, т. е. воспринимал происходящее, по возможности, подобно ученику.

7. Охарактеризованные выше три особенности - подлинность, уважение и эмпатическое понимание вместе взятые и создают образ современного учителя. Неотъемлемой частью всех этих свойств является любовь к детям, настоящая, не показная, а целью обучения все более становится фасилитация, то есть обеспечение, активизация и поддержка изменения и учения.

8. Исходя из того, что преподавание является взаимодействием учителя и учащихся, и что эффективность этого взаимодействия зависит от того, насколько хорошо учитель научился использовать собственную уникальную личность, чтобы квалифицированно реализовать свои цели и цели общества, воспитывая других, следует учитывать, что решение этих профессиональных задач зависит от перцептуальной системы или системы восприятия, которой овладевает студент, готовящийся стать будущим учителем. Иначе говоря, от природы его личного мировосприятия.

9. В гуманистической литературе определяют современного учителя как «уникального человека», который научился использовать себя эффективно и действенно, чтобы выполнять свои цели и цели социума в воспитании общества. Исследования показали, что в системе восприятия гуманистического учителя решающими являются: подлинность фасилитатора; богатые и доступные восприятия своего предмета; точные восприятия людей; восприятия «Я», ведущие к адекватности его понимания; точные восприятия цели и процесса учения; личностные восприятия соответствующих методов для осуществления своих целей.

10. Переживаемое нами время характеризуется как вхождение в эру постиндустриального общества, основными отличительными чертами которого будет ориентация на коэволюцию социального и природного развития, высокий уровень информатизации и экологизации. Вместе с тем, решение глобальных проблем зависит от того, какой тип человека сформирован будет обществом, какими окажутся уровень его индивидуального сознания, характер и широта межличностных связей, степень включенности в социальную жизнь. Все эти составляющие необходимы для функционирования так называемого "открытого ответственного сознания" личности. И такие личностные свойства и характеристики общество задает посредством воспитания и образования.

11. Именно в системе педагогического образования должны происходить первоочередные перемены, осуществляться содержательное об-

новление и изменение "философии образования и образовательных политик", нацеленных на нахождение паритетных соотношений между универсальной общечеловеческой миссией образования и его этнокультурной функцией, связанной с передачей уникального наследия, сохранением национальной идентичности, и, наконец, возможностью построения индивидуально ориентированного учебного процесса.

12. Одна из задач, которая стоит перед российским образованием, смена педагогической парадигмы, когда взамен догматического мышления возникает необходимость развивать гуманистическое, стремящееся к раскрытию «истины». Опыт большинства стран показывает, что догматическое мышление характерно не только для коммунистической реальности, но в большей или меньшей степени для современной жизни вообще. Недаром его критический анализ проведен именно в Западной Европе, и начался он в сфере образования, где обозначилась устойчивая тенденция к гуманизации.

13. Стремление к гуманизации образования характерная особенность нашего времени, времени быстрых и резких изменений природной и социальной среды, идеологических систем, профессиональных требований и технологических возможностей, фундаментальных пертурбаций в человеческом самосознании и самоопределении, что выражается в кризисах национальной самобытности, религии и понятий о предназначении человека. Один из путей преодоления этих негативных явлений – создание особого типа взаимоотношений между субъектами воспитательного процесса, способствующего максимальной реализации потенциальных возможностей ребенка, взрослеющей личности и помогающего ей в духовном и физическом развитии. В основе гуманистически ориентированного образования лежат особого типа отношения сотворчества, сотрудничества, уважения, внимания, искренности, подлинности. В решении этих задач образования на первый план выдвигается подготовка учителя, способного реализовывать в своей профессиональной деятельности основополагающие принципы гуманистической психологии.

14. Одним из центральных пунктов любой педагогической концепции является проблема учителя. Ведь от того, насколько он профессионален, насколько менее авторитарную позицию занимает, чем больше внимания уделяет развитию активности, самостоятельности, творчества учащихся, тем больше от него требуется мастерства, тем глубже и разнообразнее должна быть его профессиональная подготовка.

15. На первый план выдвигается комплекс проблем, связанных с признанием самооценки личности, формированием ее самосознания, созданием условий для самоопределения и саморазвития. Во-вторых, тен-

денции развития мировой и российской школы характеризуются четко обозначенным переходом в отношениях между учителем и учеником на диалоговые отношения, что предлагает максимально полную реализацию своего потенциала каждым из учащихся при интеллектуально-духовном взаимодействии с учителем, направляющим этот процесс в наиболее благоприятное русло. В-третьих, происходит акцентирование внимания на глубоко интимных, самобытных особенностях детей, их душевных качествах, переживаниях, в отличие от предшествующей ориентации на унифицированную социализацию личности, нивелирующую ее индивидуальность. Заметно возрастает бережное отношение к приватной сфере человеческой души.

16. Сегодня необходим человек, способный не только мыслить, но и чувствовать, переживать, действовать, обладающий развитой интеллектуальной, эмоциональной, волевой сферами. Предпринимавшиеся ранее попытки вызвать изменения в образовании, сделать его более "гуманистическим" (что выражалось, в частности, во введении гибкого расписания, осуществлении различных форм индивидуализации, создании открытых классов и т.д.) затрагивали лишь структуру или содержание образования, но игнорировали процесс, то есть взаимодействие между субъектами учебного процесса, характер их взаимоотношений. Процесс же, область общения, это, согласно позиции гуманистической психологии, та сфера, где и должна происходить модификация образования.

17. Возможности, заложенные в любом нововведении, связанном с содержанием или структурой не могут быть полностью реализованы без сопутствующих изменений в третьей области в процессе, который определяет характер и особенности взаимоотношений учителя и ученика. "Гуманистическая школа", обеспечивающая необходимое раскрепощение внутреннего "Я", невозможна без соответствующего ей "гуманистического" учителя. К работе могут допускаться только учителя, способные функционировать в рамках заданных подходов. "Гуманистическая направленность учителя выступает существенным ингредиентом в обучении", считают сторонники гуманистической педагогики.

18. При разработке целей гуманистически ориентированной профессионально-педагогической подготовки учителя ключевым является положение о том, что информационная функция учителя все больше отходит на второй план при возрастании его роли воспитателя и организатора обучения и специализации учащихся. Это требует тесной увязки задач подготовки учителя с социальным заказом, модернизации учебного процесса, широкого использования данных смежных с педагогикой наук, особенно

психологии и социологии, культурологии, герменевтики, валеологии, что ведет к гуманизации образования в целом.

19. В настоящее время наблюдается тенденция переноса акцента с традиционных методов обучения на нетрадиционные (система замкнутой цепи телевидения, микропреподавание, групповой тренинг, групповое обучение, метод проектов и другие). Внедренные в последние годы формы и методы практической подготовки связаны с более основательным, чем прежде, учетом индивидуальных интересов личности студентов, психологического климата в микрогруппах, а также отношений между преподавателем и студентами на уровне коллегиальных, паритетных взаимодействий. Принимая во внимание современные тенденции в области совершенствования образования в университетах, для которых характерен отход от узкой специализации, можно предположить, что это направление будет развиваться и в будущем и позволит увеличить подготовку специалистов более широкого профиля, сократить часто встречающийся разрыв между психологическими знаниями и педагогической практикой в подготовке современного учителя.

Бармотина Н.В. (Россия)

К вопросу о педагогической этике современного педагога

В последнее время очень много говорят о том, что падает авторитет педагогов, что профессия воспитателя хоть и остается благородной, но она уже давно неблагодарная. Это как снежный ком влечет за собой большие проблемы и пробелы в воспитании детей: падает нравственность, дети становятся в большинстве своем грубыми, злыми, агрессивными.

Авторитет взрослых для многих из них потерян: ни педагоги, ни родители порой не в состоянии предотвратить ужасные последствия их поведения. Во всем этом нельзя винить кого-то в отдельности – родителей, педагогов, общественные организации. Это наше общее упущение, наша общая недоработка.

Практика показывает, что все всегда начинается с мелочей: когда-то мы не разрешили до конца конфликт, возникший между детьми, когда-то сделали вид, что не услышали оскорблений одного ребенка другим и не вмешались, когда-то прошли по улице мимо дерущихся мальчишек и не обратили внимания. Вот из таких мелочей дети делают вывод, что взрослым не до них, они перестают обращаться за помощью к нам. Авторитетного человека они будут искать в другом месте. Как правило – это улица, где они выберут для себя в качестве идеала далеко не соответствующего общепринятым нормам человека.

Кроме того, из-за равнодушия взрослых, они в полной мере начинают чувствовать свою безнаказанность, которая доводит позже до беды. Поэтому любой педагог, будь он воспитатель или учитель, в первую очередь не должен быть равнодушным, ибо нет ничего страшнее и опаснее человеческого равнодушия. Но ведь это не единственное качество, которое отличает педагога.

Инициативной группой педагогов города Муром Владимирской области был разработан «Модельный кодекс профессиональной этики педагогических работников» (далее Кодекс). Этот замечательный документ, который предусматривает все, чем должен в совершенстве владеть каждый педагог, и, который призван поднять и укрепить авторитет всех педагогических работников. Разработан он на основании таких документов как Конституция РФ [1], Федеральный закон «Об образовании» [3], Указ Президента «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [2].

«Кодекс...» представляет собой свод общих принципов профессиональной этики и правил поведения, которые рекомендуется соблюдать всем педагогам. Он призван повысить эффективность выполнения педагогами своих трудовых обязанностей, исходя из конституционного положения о том, что «человек, его права и свободы являются высшей ценностью» [1].

Педагоги, сознавая ответственность перед государством, обществом и гражданами, должны воспитывать по-настоящему активных, самостоятельных, творческих, интеллектуально развитых, успешных и свободных личностей. Согласно Федеральному закону «Об образовании», именно такими должны быть юные граждане нашей страны. Для этого педагоги призваны: «осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне; уважать честь и достоинство воспитанников; применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы и методы воспитания; учитывать особенности психофизического развития воспитанников и состояние их здоровья; проявлять корректность и внимательность к воспитанникам, их родителям и коллегам; проявлять терпимость и уважение к обычаям и традициям народов России и других государств; избегать конфликтных ситуаций и воздерживаться от поведения, вызывающего сомнение в добросовестном исполнении трудовых обязанностей» [3].

На наш взгляд, педагогам следует быть образцом профессионализма, безупречной репутации. Личным поведением подавать пример честности, беспристрастности и справедливости. Педагоги должны быть корректны,

выдержанны, тактичны и внимательны, особое внимание отводить речи и своему внешнему виду.

Культура речи педагога свидетельствует о его эрудиции, интеллекте, этике, воспитании. Владение культурой речи – это успех в обществе, авторитет, перспектива, продвижение по карьерной лестнице. Речь педагога служит образцом, который воспринимает ребенок и по которому он учится строить свою речь. При этом следует помнить, что для дошкольника речь воспитателя зачастую является единственным образцом литературной нормы и правильного представления о речи вообще, а также и то, что, подражая взрослым, ребенок перенимает не только все тонкости произношения, словоупотребления, построения фраз, но и те несовершенства и ошибки, которые встречаются в речи педагога. Именно поэтому к речи педагога дошкольного образовательного учреждения сегодня предъявляются высокие требования, и проблема повышения культуры речи воспитателя рассматривается в контексте повышения качества дошкольного образования.

Что же касается внешнего вида педагога, то он должен быть безупречным. Нам только кажется, что дети не обращают внимания на то, как мы выглядим. Дети подмечают все: и наше настроение, и наше отношение к ним, и наш внешний вид. Они не любят, когда взрослые одеваются уныло, небрежно, когда они причесаны кое-как. Дети хотят видеть нас яркими, красивыми, с хорошим настроением, только рядом с такими педагогами они будут развиваться полноценно. Конечно, во всем нужна умеренность, но одно совершенно бесспорно – педагог должен быть аккуратным во всем. К тому же, кроме детей, мы каждый день общаемся и с их родителями, и, если мы будем хорошо выглядеть, то у них возникнет к нам большее доверие. Потому что наш внешний вид как нельзя лучше отражает все наши внутренние достоинства.

Таким образом, это тот самый идеал современного педагога, к которому должен стремиться каждый из нас. Кроме того, чтобы подчеркнуть серьезность проблемы, необходимо было ввести ответственность за соблюдение положений «Кодекса...», что, безусловно, также должно способствовать скорейшему становлению личности современного педагога.

Литература:

1. Конституция РФ [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/konstitucija-rossijskojj-federacii/>
2. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012г №597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [Электронный ресурс]. - URL: <http://graph.document.kremlin.ru/>
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013-160 с.

Максимова А.Е. (Россия)

Методическая поддержка творческой самореализации педагогов в условиях модернизации дошкольного образования

Концепция модернизации российского образования ставит задачу достижения нового, современного качества дошкольного образования, связанного с созданием условий для развития личности ребёнка, способной реализовать себя как часть социума. В связи с этим, предполагается новое содержание профессионально – педагогической деятельности педагогов ДОУ, их готовность осваивать и внедрять инновации, которые востребованы новой образовательной ситуацией.

Дошкольное детство является уникальным периодом развития личности. Этот период определяет перспективы развития его личности, стратегии его будущей жизни. Одним из современных ориентиров дошкольного образования, в связи со значительными социально-экономическими изменениями в жизни страны, выступает создание условий для полноценного развития ребенка в дошкольном образовательном учреждении, что может обеспечиться профессионализмом педагогов [4], который не сводится лишь к совокупности их профессиональных знаний и умений, а определяется еще и качественной совокупностью профессионально важных личностных качеств, направленностью их личности, особенностями мотивации деятельности.

Воспитатель дошкольного образовательного учреждения как субъект практической психолого-педагогической деятельности, является сложной и зачастую противоречивой личностью с комплексом разноуровнево-развитых качеств. Познание структуры личностных качеств педагога, выступающих профессионально важными, является определяющим требованием к успешному овладению им своей педагогической деятельности. На протяжении всего периода трудовой деятельности субъекта структура его личностных характеристик подвергается качественным изменениям. Характер динамики изменений и их эффективность обусловлены не только воздействием факторов внешней среды, но в существенной мере зависят от индивидуальных особенностей самого воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Во многом специфику и эффективность работы педагога с детьми, отношения с коллегами, администрацией, родителями определяют содержательные уровни развитости профессионально важных качеств воспитателя дошкольного образовательного учреждения, входящих в состав профессионализма и являющихся его "ядром" (Е.А. Климов).

Современные исследователи (Н. М. Борытко, И. А. Колесникова, М. В. Крулехт, М. В. Корепанова, В. Г. Маралов, В. А. Петровский, Н. К. Сер-

геев, Г. А. Цукерман и др.) приходят к общему выводу, что развитие субъектности ребенка возможно лишь во взаимодействии с саморазвивающимся педагогом, творческая индивидуальность которого проявляется прежде всего в способности к самоизменению. Он не тот, кто учит, а кто понимает и чувствует, как ребенок учится; кто растет сам, развивая окружение детей (Ш. А. Амонашвили, О. С. Газман и др.).

Однако педагогическая практика свидетельствует о том, что педагоги дошкольных образовательных учреждений недостаточно готовы к отбору и оцениванию позитивных инноваций в дошкольном образовании, к разработке инновационных программ и технологий, к качественной реализации их в работе с детьми. Обнаруживается неспособность работать в режиме профессионального саморазвития.

В этой связи становится актуальным не просто ведение традиционной методической работы в детском саду с педагогами [1], а создание высокопрофессиональной методической службы [2], умеющей работать дифференцированно с разной категорией подготовленности педагогов.

Эффективность работы нашего учреждения, как и любого другого дошкольного образовательного учреждения определяется, прежде всего, грамотной в профессиональном отношении деятельностью методической службы. Целевым назначением деятельности методической службы является оказание помощи педагогу в его профессиональном развитии, повышение творческого потенциала всего педагогического коллектива.

Согласно Виноградовой Н.А. [1], методическая работа может существенно влиять на качество и эффективность обучения и воспитания, на конечные результаты работы дошкольного учреждения, поэтому вполне правомерно рассматривать её как важный фактор управления. Все это усиливает практическую значимость создания методической службы в дошкольном учреждении.

Сложность и многообразие функций и задач методической работы в дошкольном учреждении, разносторонний, постоянно обновляющийся характер ее содержания, а также конкретные особенности ДОО предполагают и достаточное разнообразие форм работы, постоянное обогащение и повышение эффективности устоявшихся, традиционных форм и новаторское применение новых форм. Методическая служба в детском саду позволяет координировать работу всех специалистов, обеспечивать систему планирования работы учреждения в режиме развития. Планы отражают реальное состояние и результативность педагогического процесса. Технология планирования обеспечивает полную ориентацию в содержании, сроках, исполнителях и возможность качественного контроля его выполнения. Они получают грамотное консультирование, психологическую поддержку

и помощь в профессиональном становлении, что обеспечивает эффективность воспитательно-образовательной работы учреждения в целом.

Разнообразие форм методической работы определяется, прежде всего, сложностью стоящих перед ней целей, многоликостью конкретных условий, в которых находится дошкольное образовательное учреждение. Классифицируются по следующим видам:

- *Коллективные, традиционные:* педагогический совет (круглый стол, игры, КВН); проблемные семинары; творческие группы; «Школа молодого специалиста»; практикумы, тренинги; методические объединения; «Вечерний факультет» - система самообразования; проблемные семинары; наставничество; повышение квалификации.

- *Индивидуальные, традиционные:* индивидуальные консультации.

- *Инновационные:* «Творческая лаборатория» - творческие объединения; «Интернет - консультация» - использование Интернет – ресурсов; дифференцированные консультации; проектная деятельность; профессиональные и творческие конкурсы; издательская деятельность, публикации; Фестиваль презентаций (каждый год тема меняется); «Неделя педагогического мастерства», мастер – классы.

Содержание методической поддержки профессиональной компетенции воспитателя ориентировано, во-первых, на интересы и потребности воспитателя (инновации, новшества, авторские программы, результативные педагогические технологии, программы профессионального саморазвития); во-вторых, на интересы педагогического сообщества (концепция, программа развития ДОУ, передовой педагогический опыт); в-третьих, на интересы социума (ФГОС дошкольного образования, инструктивно-методические письма).

Рефлексивные, интерактивные и проективные методы индивидуальной и групповой методической поддержки обеспечивают широкий выбор возможностей для профессиональной самореализации.

Одной из самых важных форм методической работы в нашем детском саду является работа над единой методической темой (проблемой) дошкольного учреждения. При правильном выборе целей и задач по данной проблеме эта работа организует, объединяет все другие формы, становится системообразующим фактором. К выбору единой методической темы детского сада предъявлялись определенные требования:

— тема должна быть актуальной для данного педагогического коллектива и связана с имеющимся передовым педагогическим опытом, конкретными педагогическими исследованиями, проводимыми отдельными

лицами, которые могут оказывать помощь своими разработками, пропагандой имеющегося опыта;

— важно, чтобы методическая тема охватывала как коррекционно-развивающую, образовательную и воспитательную работу.

Методическую тему или проблему мы выбираем ориентируясь на основные приоритетные направления деятельности ДООУ: коррекционно-развивающую, оздоровительную, социализацию воспитанников.

Эффективным инновационным подходом к повышению уровня квалификации педагогов ДООУ стала организация «Творческой лаборатории», «Клуба педагогического мастерства», профессиональных и творческих конкурсов, издательской деятельности, «Интернет - консультации».

«Творческая лаборатория» - это, методологическая и частнометодическая подготовка педагогов. Организаторы данного направления подготовки педагогов и сами должны обладать такими качествами: как широта кругозора, принципиальность, высокая компетентность. Такие мероприятия взаиморазвивают профессиональный уровень участников процесса.

Поддержать интерес педагогов к самостоятельному решению конкретных проблем развития дошкольников, к исследовательской деятельности посредством изучения методической литературы, развитие умения анализировать результаты наблюдений, экспериментов, моделировать пути коррекционной и развивающей работы с детьми, раскрыть творческий потенциал педагогов, организовать их научно - методическую деятельность помогает участие в работе Клуба педагогического мастерства.

Высокий образовательный и квалификационный уровень педагогов детского сада [3] позволяют руководителю методической службы расширить внедрение новых более инновационных и интересных форм повышения профессиональной компетенции, направленные на более плодотворный самостоятельный труд самого педагога. Такой новой формой организации повышения квалификации является созданная нашей методической службой и апробируемая «Интернет - консультация»

Овладев современными информационными технологиями, педагоги создают авторские, оригинальные продукты в виде презентаций отдельных тем, которые применяются в образовательном процессе. В качестве учебных компьютерных материалов в нашем детском саду используются: иллюстрация материала, интерактивные модели и видеоматериалы.

Процент использования педагогами образовательных программ и технологий, в т.ч. ИКТ за три года вырос на 59%. Педагоги систематически совершенствуют свои знания в области ИКТ на проблемных семинарах, обучающих курсах, путем самообразования.

В настоящее время мало быть просто хорошим детским садом, нужно быть видимым, заметным, конкурентоспособным, таким, чтобы родителям хотелось привести ребенка в такой детский сад, чтобы с ним захотелось сотрудничать. Эту задачу помогают решить информационные стенды, рекламные проспекты, акции, публичные выступления, сайт в Интернете.

Наш детский сад принимает активное участие в жизни округа Муром. Полная, насыщенная активная деятельность способствует повышению авторитета ДООУ среди населения и показывает, что может достигнуть в своем развитии ребенок даже с ограниченными возможностями здоровья.

Педагогический коллектив детского сада активный участник проводимых конкурсов и мероприятий как окружных так областных, региональных и Всероссийских: Ярмарка педагогических идей, Обобщение опыта, «Пчелка», грант Главы округа Муром, Педагог года и т.д. Традиционными является участие педагогов дошкольного учреждения в окружных смотрах - конкурсах «Люблю тебя мой край родной», «Лучшее оформление учреждения к новогодним праздникам», «Малышок», «Мой папа лучше всех», «Параолимпийские игры для дошкольников», интернет-конкурсах и других. Творческая, активная деятельность МДОУ «Детский сад № 26 комбинированного вида» отмечена грамотами и дипломами.

Представленные подходы к организации методической работы в ДООУ позволяют оказывать целенаправленную поддержку профессионального развития и творческой самореализации педагогов дошкольных образовательных учреждений, приобретать позитивный опыт применения разнообразных форм и средств методической работы с педагогами в условиях модернизации дошкольного образования.

Литература:

1. Виноградова Н.А. Методическая работа в ДООУ. Эффективные формы и методы: метод. пособие /Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.Н.Родионова.-2-е изд.-М.: Айрис-пресс,2009.
2. Голицина Н.С. Система методической работы в ДООУ. Часть2.- М.: Издательство «Скрипторий 2003»,2010.
3. Микляева Н.В. Диагностика и развитие профессионального мастерства педагогов ДООУ: метод.пособие/ Н.В.Микляева, Ю.В.Микляева.-М.: Айрис-пресс,2008.
4. Прохорова Л.Н. Мастер-класс по созданию творческого коллектива в ДООУ или Как загораются искорки творческого поиска.-2-е изд.-М.: «5 за знания», 2008.

**Раздел IV. Обновление содержания дошкольного образования
в условиях перехода на новые ФГОС посредством участия
образовательных учреждений Владимирского региона
в федеральном широкомасштабном эксперименте
«Обеспечение преемственности между дошкольным и начальным
образованием в условиях введения ФГОС и ФГТ»
в качестве пилотных площадок**

Аверина Н.Н. (Россия)

**Итоги участия МАОУ «Гимназия № 73» г. Владимира в федеральном
широкомасштабном эксперименте «Обеспечение преемственности
между дошкольным и начальным образованием в условиях введения
ФГОС и ФГТ»**

В МАОУ «Гимназия № 73» г. Владимира завершена работа по шестому направлению федерального широкомасштабного эксперимента по теме: «Обеспечение преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием в условиях введения ФГОС и ФГТ». По результатам выполнения заданий по выбранному направлению «Преемственность в формировании интегративных качеств дошкольников и формировании УУД младших школьников» педагогический коллектив получил диплом участника федерального эксперимента.

Одно из основных направлений ФГОС НОО – это обеспечение преемственности основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования (ФГОС ст.5) [6]. В связи с введением новых образовательных стандартов в начальной школе и с появлением федеральных государственных требований [7] в дошкольном образовании обозначился переход от парадигмы «знаний, умений, навыков» к культурно-исторической системно-деятельностной парадигме образования (на всех ступенях).

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что взаимосвязь педагогических подходов и технологий образовательной системы «Школа 2100», используемых в дошкольном и школьном отделении гимназии, может способствовать формированию УУД младших школьников и интегративных качеств личности воспитанников. В рамках экспериментальной работы педагогами гимназии были изучены рекомендации А.Г. Асмолова о том, как проектировать УУД [1] в условиях системно-деятельностного подхода [2] к заданному нормативно-правовыми документами (Федеральные государственные требования [7] и ФГОС НОО [6])

образовательному результату, скорректирована система методической работы, способствующая повышению профессиональной компетентности педагогов; организовано конструктивное взаимодействие между школьным и дошкольным отделением гимназии по вопросам использования педагогических подходов и технологий, проведен мониторинг исследования сформированности УУД и интегративных качеств воспитанников и учащихся гимназии № 73, разработаны рекомендации для педагогов дошкольного отделения по формированию предпосылок учебной деятельности у дошкольников.

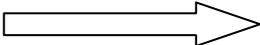
В пункте 3.5. «Федеральных государственных требований» [7] представлены планируемые результаты освоения детьми основной образовательной программы дошкольного образования. Они описывают интегративные качества, которые ребенок может приобрести в результате освоения Программы. Как оказалось, качества дошкольников, формируемые педагогами гимназии с использованием ПООП «Детский сад 2100» [5], напрямую связаны с универсальными учебными действиями младших школьников на начальном этапе обучения, где реализуется УМК «Школа 2100».

В ходе ОЭР педагоги гимназии выявили, что на ступени дошкольного образования у детей возможно сформировать:

- личностные действия самоопределения и смыслообразования, находящие отражение во внутренней позиции школьника;
- регулятивные действия – действия принятия и сохранения цели, ориентации на образец (планирования), контроля и коррекции;
- познавательные действия – логическое действие сохранения дискретного множества; знаково-символическое действие кодирования (замещения);
- коммуникативные действия – действия общения и кооперации.

Педагоги определили способы, с помощью которых можно формировать перечисленные выше действия: игры с правилами, сюжетно-ролевые игры, конструирование, сюжетное и схематическое рисование, моделирование, экспериментирование, восприятие сказки, посильный бытовой труд, осуществление поощрения детей за активность, познавательную инициативу, развернутое описание того, что сумел сделать ребенок и т.д.

Преимственность результатов дошкольного и начального общего образования в виде соотнесенности целевых ориентиров дошкольного образования с универсальными учебными действиями, выявленных педагогами гимназии, представлена в таблице:

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Инициативен, самостоятелен, способен выбирать занятия, игры; ❖ Уверен в своих силах, открыт внешнему миру, положительно относится к себе и другим, имеет чувство собственного достоинства; ❖ Способен к фантазированию, воображению и творчеству; ❖ Любознателен, проявляет интерес к причинно-следственным связям; ❖ Способен к принятию собственного решения с опорой на свои знания и умения в различных сферах деятельности; ❖ Способен к воплощению различных замыслов. 		Личностные УУД
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвуют в совместных играх; ❖ Способен договариваться, учитывая чувства и интересы других, способен к сопереживанию, стремится разрешать конфликты; ❖ Хорошо понимает устную речь, способен выражать свои мысли и желания; 		Коммуникативные УУД
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам; ❖ Контролирует свои движения и управляет ими; ❖ Способен к волевым усилиям, преодолевает сиюминутные побуждения, доводит до конца начатое дело; ❖ Следует социальным нормам поведения во взаимоотношениях, правилах личной безопасности и гигиены; ❖ Склонен наблюдать, экспериментировать. 		Регулятивные УУД
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Обладает начальными знаниями о себе, о предметном, социальном и культурном мире ❖ Знаком с книжной культурой и детской литературой ❖ Обладает элементарными представлениями из области живой природы, математики, естествознания, имеет предпосылки грамотности 		Познавательные УУД

Конкретные целевые ориентиры дошкольного образования, по содержанию наполнению были объединены нами в группы, которые напрямую соотносятся с группами универсальных учебных действий, положенных в концептуальную основу ФГОС НОО [6]. Интегративные качества личности дошкольника являются основой для формирования универсальных учебных действий младшего школьника, они ограждают нас от понимания преемственности между детским садом и начальной школой как преемственности по учебным предметам и по тому, какие знания, умения и навыки мы должны давать детям в детском саду, и с какими знаниями школа должна получать ребенка. Что же необходимо делать, нам учителям и педагогам дошкольникам, чтобы выйти на результаты освоения

Основной общеобразовательной программы, сформировать интегративные качества и универсальные учебные действия? Разумеется, коллективу гимназии нужны были современные механизмы, технологии и методы реализации ФГТ [7] и ФГОС НОО [6]. И такие механизмы, технологии, методы заложены в образовательной системе «Школа 2100», по которой уже почти 15 лет работают педагоги учреждения.

Прежде всего, это технологии деятельностного подхода, технологии построения занятий с помощью проблемного диалога. Известно, что в деятельности формируются основные качества человека, формируется сам человек. Учитывая, что «Деятельность - это познание мира, познавательная активность» [3] и то, что и до участия в федеральном широкомасштабном эксперименте педагоги организовывали деятельность дошкольника, им, чтобы добиться результатов, определенных в ФГТ [7] и сформировать интегративные качества выпускника дошкольного отделения, необходимо было изменить структуру деятельности.

Так как вместо термина «занятие» в документах стал употребляться термин «непосредственно организованная деятельность», а в приказе Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования» № 2151 от 20.07.2011 г. в разделе 3 «Требования к учебно-материальному обеспечению» [4] включено использование педагогом образовательных технологий деятельностного типа, педагоги гимназии приняли новые требования и, работая в системе реализации технологий деятельностного типа, знания воспитанникам стали давать по принципу «слоеного пирога». В три, в четыре, в пять лет. Только с каждым разом менялся уровень восприятия ребенком этих знаний и глубина проникновения в суть предмета, с которым ему предлагалось познакомиться.

Таким образом, если ребенок в четыре года не освоил, как выстраивать закономерность из трех синих кубиков и одного красного, он мог вернуться к тем же закономерностям и в пять лет. Правда, там уже ему приходилось догадываться, какой кубик выложить следующим в цепочке: два синих — два красных — один желтый. Для этого педагоги создавали условия, способствующие повышению мотивации воспитанников к процессу познания путем создания ситуации успеха для каждого, что способствовало достижению ребенком (неожиданно для себя) понимания того, что все ведь просто! Начинать сначала и повторять «ритм» пока кубики не закончатся!

В школьном отделении гимназии уроки открытия знаний строились с использованием проблемно-диалогической технологии [3], а для занятий с дошкольниками эта технология специально адаптирована к возрасту детей. Детям не только сообщаются готовые знания, но и организуется такая их деятельность, в процессе которой они сами делают открытия, узнают что-то новое и используют полученные знания и умения для решения жизненных задач. Такой подход позволяет обеспечить преемственность между дошкольным этапом и начальной школой, как на уровне содержания, так и на уровне технологии.

Как показала практика, применение технологий деятельностного типа даёт положительные результаты в развитии психических и мыслительных процессов у ребёнка. Дошкольник учится мыслить, рассуждать, доказывать, общаться и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Данная технология даёт воспитателю ключ управления познавательным процессом, в котором формируются интегративные качества личности дошкольника, способствует формированию УУД у школьников.

Диагностика сформированности интегративных качеств дошкольников МАОУ «Гимназия № 73» г. Владимира проводилась при выпуске ребёнка из дошкольного отделения гимназии и включала описание интегративных качеств выпускника в подготовительной группе. Мониторинг интегративных качеств дошкольников был проведен в два этапа: в период с 29.10.2012 г. по 09.11.2012 г. – входной мониторинг, а с 22.04.2013 г. по 26.04.2013 г. – итоговый.

Цель мониторинга – изучить процесс достижения детьми 6-7 лет планируемых итоговых результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования в рамках концептуальных идей образовательной системы «Школа 2100» и примерной ООП «Детский сад 2100» [5] на основе выявления динамики формирования у воспитанников интегративных качеств, которые они должны приобрести к 7 годам. Каждое интегративное качество исследовалось с помощью определённых методов.

Уровень развития детей оценивался по следующей системе: от 1 до 2 баллов – большинство компонентов недостаточно развиты, от 2 до 3 баллов – отдельные компоненты не развиты, от 3 до 4 баллов – соответствует возрасту, 4 балла – высокий уровень. По совокупности оценок выводился средний балл, показывающий степень развития того или иного интегративного качества к концу учебного года.

Анализ сформированности интегративных качеств у детей подготовительной к школе группы (по результатам заполнения карт развития и с

использованием психодиагностических методик) показал, что: воспитанники дошкольного отделения к концу 2012 – 2013 учебного года овладели предпосылками учебной деятельности на высоком уровне. Сформированные интегративные качества ребёнка – итоговый результат освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Нами был сделан вывод о том, что систематическое и целенаправленное воздействие со стороны педагогов, ориентированное на формирование интегративных качеств детей, является эффективным и активно используется в условиях образовательного учреждения. Это можно увидеть в таблице, представленной ниже:

Показатели развития (интегративные качества)	Достаточный уровень, %	Близкий к достаточному уровню, %	Недостаточный уровень, %
Физически развитый, овладевший основными культурно – гигиеническими навыками	53	37	10
Любознательный, активный	72	20	8
Эмоционально - отзывчивый	72	22	6
Овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками	67	25	8
Способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые правила и нормы поведения	72	22	6
Способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту	37	38	16
Имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе	52	42	6

**Развитие компонентов по интегративному качеству
«Физически развитый, овладевший основными
культурно-гигиеническими навыками»**

Таблица 1

	октябрь	апрель
1-2 б.	13,5%	-
2-3 б.	51,3%	18%
3-4 б.	35,2%	82%

Сравнительный анализ показывает, что если в начале учебного года у 13,5% воспитанников большинство компонентов данного интегративного качества недостаточно развиты, то к концу года у 18% воспитанников не развиты отдельные компоненты, а у остальных (82%) детей развитие всех компонентов соответствует возрасту, сформированы основные физические качества и потребность в двигательной активности.

**Развитие компонентов по интегративному качеству
«Любознательный, активный»**

Таблица 2

	октябрь	апрель
1-2 б.	8,1%	-
2-3 б.	32,4%	14,7%
3-4 б	59,5%	85,3%

У большинства воспитанников, как показано в Таблице 2, любознательность и активность соответствуют возрасту (85,3%), сформировался интерес к новому и неизвестному в окружающем мире, неразвиты отдельные компоненты у 14,7% детей.

По данному интегративному качеству самый высокий показатель развития, это говорит о том, что педагоги дошкольного отделения гимназии стали уделять больше внимания экспериментальной и исследовательской деятельности воспитанников.

**Развитие компонентов по интегративному качеству
«Эмоционально отзывчивый»**

Таблица 3

	октябрь	апрель
1-2 б.	10,8%	-
2-3 б.	40,5%	17,3%
3-4 б	48,7%	82,7%

Эмоциональность, отзывчивость соответствуют возрасту у 82,7% от общего числа воспитанников подготовительных групп. В сравнении с показателем в начале учебного года улучшение развития данного качества составило 65,4%.

**Развитие компонентов по интегративному качеству «Овладевший
средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми
и сверстниками»**

Таблица 4

	октябрь	апрель
1-2 б.	18,9%	-
2-3 б.	45,9%	19%
3-4 б	35,2%	81%

Как показано в Таблице 4 - 81% воспитанников овладели коммуникативными качествами в соответствии с возрастом. У 19% детей не развиты отдельные компоненты данного качества. Положительная динамика развития у 64,8% от общего числа воспитанников.

**Развитие компонентов по интегративному качеству
«Способный управлять своим поведением и планировать
свои действия»**

Таблица 5

	октябрь	апрель
1-2 б.	2,7%	-
2-3 б.	56,7%	17,5%
3-4 б.	40,6%	82,5%

Как показано в Таблице 5, к концу учебного года способностью управлять своим поведением и планировать свои действия обладают 82,5% воспитанников, у 17,5% детей не развиты отдельные компоненты этого качества. Согласно показателям, большинство выпускников подготовительных групп дошкольного отделения гимназии знают правила поведения, умеют контролировать своё поведение и планировать действия.

**Развитие компонентов по интегративному качеству
«Способный решать интеллектуальные и личностные задачи
(проблемы), адекватные возрасту»**

Таблица 6

	октябрь	апрель
1-2 б.	16,2%	-
2-3 б.	62,2%	77,6%
3-4 б.	21%	77,6%

Как показывают данные мониторинга, если в начале учебного года у большинства воспитанников были не развиты отдельные компоненты данного интегративного качества (62,2% детей), и у 16,2% детей не развито большинство компонентов, то к концу учебного года способность решать интеллектуальные и личностные задачи в соответствии с возрастом сформирована у 77,6% выпускников.

**Развитие компонентов по интегративному качеству
«Имеющий первичные представления о себе, семье, обществе,
государстве, мире и природе»**

Таблица 7

	октябрь	апрель
1-2 б.	8,1%	-
2-3 б.	54%	16,8%
3-4 б.	37,9%	83,2%

Отдельные компоненты интегративного качества, имеющего социальную направленность, к концу учебного года не развиты у 16,8% воспитанников подготовительных групп, большинство (83,2%) детей имеют представления не только о себе и своей семье, но и о культурных ценно-

стях и традициях общества, принадлежности к государству. Улучшение показателя развития данного качества в сравнении с началом учебного года наблюдается у 62,1% выпускников подготовительных групп.

**Развитие компонентов по интегративному качеству
«Овладевший универсальными предпосылками учебной
деятельности»**

Таблица 8

	октябрь	апрель
1-2 б.	13,5%	-
2-3 б.	54,1%	17%
3-4 б.	32,4%	83%

Согласно результатам входного мониторинга, универсальными предпосылками учебной деятельности, умением работать по правилу и образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции овладели 32,4% от общего числа воспитанников, принимавших участие в мониторинге, большинством компонентов владеют 54,1% детей, не овладели предпосылками учебной деятельности 13,5% воспитанников. Результаты исходящего мониторинга показывают, что к концу учебного года универсальными предпосылками учебной деятельности в соответствии с возрастом овладели 83% воспитанников, и только у 17% выпускников не развиты отдельные компоненты данного качества.

**Развитие компонентов по интегративному качеству
«Овладевший необходимыми умениями и навыками»**

Таблица 9

	октябрь	апрель
1-2 б.	8,2%	-
2-3 б.	45,9%	15,4%
3-4 б.	45,9%	84,6%

Как показано в таблице 9 умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов детской деятельности в соответствии с возрастом к концу учебного года сформировались у 84,6% детей, 15,4% воспитанников овладели большинством компонентов данного качества.

Анализ данных мониторинга по дошкольному отделению гимназии показывает, что уровень развития интегративных качеств наших выпускников имеет положительную динамику.

Выводы:

1. Самые высокие результаты к концу учебного года воспитанники подготовительных групп показали по развитию таких интегративных качеств как «Любознательность, активность» (85,3% детей), «Овладение не-

обходимыми умениями и навыками» (84,6% детей), «Имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе» (83,2% детей).

Причиной таких показателей могут быть изменения в образовательной программе, где появились такие образовательные области как «Социализация», «Познание», «Чтение художественной литературы».

2. Недостаточно высокие результаты выявлены по интегративному качеству «Способность решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту». Развитие компонентов данного интерактивного качества соответствует возрасту у 77,6% воспитанников и у 22,4% выпускников не развиты отдельные компоненты. Причиной таких показателей является то, что не все педагоги включают проблемные ситуации в образовательную и самостоятельную деятельность дошкольников.

3. К концу учебного года у большинства воспитанников интегративные качества сформированы в соответствии с возрастом (в среднем у 82,4% детей), отдельные компоненты интегративных качеств не развиты в среднем у 17,6% воспитанников в связи с психофизическими и возрастными особенностями детей – дошкольников.

Результаты работы используются учителем начальных классов для отслеживания динамики формирования и развития универсальных учебных действий первоклассников. Многие подходы, приёмы по формированию УУД и раньше активно использовались педагогами гимназии. Но с введением новых стандартов эта работа сложилась в целенаправленную систему по всем направлениям образовательного процесса. Отслеживание развития и формирования УУД дает педагогу неоценимую помощь в построении эффективной работы по достижению качества образования для каждого ребенка. Анализ сформированности УУД младших школьников, обучающихся в гимназии, за два года позволил выявить следующее:

1. Обучающиеся успешно осваивают программу 1 и 2 класса в части требований к метапредметным результатам.

2. Динамика по результатам мониторинга обучающихся 1-2 классов положительная.

3. Во 2 классах идет увеличение количества обучающихся, демонстрирующих базовый уровень сформированности универсальных учебных действий и уменьшение количества детей, имеющих уровень сформированности действий ниже базового.

Анализ результатов по трем группам универсальных учебных действий показал, что:

- наблюдается увеличение показателя сформированности регулятивных универсальных учебных действий от 1 ко 2 классу;

- прослеживается рост показателя сформированности познавательных универсальных учебных действий за два учебных года;
- наблюдается значительное увеличение показателя сформированности умений работать с информацией. Показатель по данной группе УУД выше, чем по регулятивным и познавательным действиям.

Гимназия № 73 представляет собой комплекс «детский сад – начальная школа». Преимущество системы «детский сад – начальная школа» состоит в том, что дети находятся в едином образовательном пространстве, это создаёт предпосылки для более эффективного социокультурного, интеллектуального и личностного развития ребёнка. Кроме того, более 15 лет гимназия работает по одной из самых перспективных программ развивающего обучения, разработанной авторским коллективом ОС «Школа 2100». Это личностно-ориентированная, развивающая система, в которой прослеживается единая линия обучения и развития ребенка от детского сада до ВУЗа, от развития интегративных качеств к формированию УУД. Она основана на принципах непрерывности и преемственности, что способствует плавному переходу детей с одной образовательной ступени на другую.

Преемственность и непрерывность предполагает плавный, безболезненный переход человека от одного этапа развития к последующему, от одной ступени образования, к более совершенной. Поэтому решение данных проблем между различными ступенями образования приобретает особое значение. В соответствии с требованиями ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [8] содержание образования, его значение и роль существенно обогащаются, поскольку в данном случае речь идет о взаимосвязи и взаимодополняемости последовательных подсистем непрерывного образования, чему полностью соответствует деятельность педагогического коллектива МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя под ред. А.Г.Асмолова. М., 2008.
2. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к построению образовательных стандартов/ А.Г. Асмолов // Практика образования.-2008.- №2.
3. Основная образовательная программа начального общего образования Образовательной системы «Школа 2100» [Электронный ресурс]. – URL: // http://www.school2100.ru/uroki/osn_programma/osn_programma1.php/
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 июля 2011 года № 2151 «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – URL: // <http://www.rg.ru/2011/11/21/programma-doshk-dok.html/>

5. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Детский сад 2100» [Электронный ресурс]. – URL: // http://www.school2100.ru/upload/uroki/preschool/OOP_Detskij_sad_2100.PDF/

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – М.: Просвещение, 2011.

7. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (утверждены Приказом Министерства образования и науки РФ № 655 от 23 ноября 2009 г.) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm655-1.htm/

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: // <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html/>

*Бурмистрова О.Г., Пантелеева М.К.,
Шеина Т.И. (Россия)*

Формирование активной позиции дошкольника в системе социальных отношений через игровую деятельность

Дошкольный возраст - яркая, неповторимая страница в жизни каждого человека. Основные структуры личности закладываются в первые годы жизни, а значит, на семью и дошкольное учреждение возлагается особая ответственность за воспитание социально - личностных качеств у подрастающего поколения. Для решения данного вида задач необходимо уделять приоритетное внимание развитию игровых видов деятельности. В связи с этим проблема социально-личностного развития ребёнка при взаимодействии с окружающим миром - становится особо актуальной. На протяжении всего дошкольного детства развитие личности ребёнка, в процессе его социализации, должно быть направлено на формирование активной позиции по отношению к миру: это в первую очередь его самостоятельный поиск и приобретение знаний, позволяющих ориентироваться в окружающей действительности. Современное общество достаточно информировано, поэтому у ребёнка много возможностей для получения знаний из самых разных источников. Однако развитие личности невозможно свести лишь к обладанию знаниями. Важно помочь ребёнку найти сферы применения полученных знаний. Вот только тогда можно говорить об эффективности социально-личностного развития ребёнка. Развитие социальной активности направлено на овладение ребёнком норм и правил социальной жизни, отображение и моделирование социальных отношений.

Коммуникативно-личностное развитие, в соответствии с ФГОС дошкольного образования [4], направлено на:

- приобретение и усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;

- развитие общения и взаимодействия ребёнка 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;

- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;

- формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Генезис социальной активности нельзя привязать к какому-либо конкретному возрастному периоду, поскольку у одних дошкольников она наступает раньше, у других – позже, есть и такие дети, которые поступают в школу с преобладанием социально реактивных форм поведения. Формирование социальной активности проходит в три этапа: исполнительность, инициатива и их интеграция, выражая в последнем случае элементарную социальную позицию ребёнка.

Под социальной активностью В.Г. Маралов понимает «способность ребенка включаться в специфическую для такого возраста деятельность по решению общественных задач, проявлять уровень психической активности, который способствовал бы получению результатов, значимых для других и для себя в плане становления социально значимых черт личности. Единицы социальной активности – исполнительность, инициативность, ответственность и самостоятельность. Типы социальной активности: 1) исполнительно-инициативный, 2) инициативный, 3) исполнительный, 4) реактивный» [2; 51-53].

Исследование, целью которого являлось выявление игровых интересов старших дошкольников, изучение проявления социальной активности детей с разными уровнями мыслительной деятельности, проводилось в 2013 г. В нём принимали участие дети 5,5–6,5 лет, их количество 90 человек (43 мальчика и 47 девочек). Все дети являлись воспитанниками МАОУ «Гимназия №73» г. Владимир. В данной исследовательской работе применялись методики: У.В. Ульенковой [3] по изучению мыслительной деятельности дошкольников, типы социальной активности и уровень значимости мышления – по Спирмену.

В результате изучения было выявлено, что большая часть детей показала инициативный и исполнительно-инициативный типы социальной активности во всех обследуемых видах деятельности (в игре, труде, НОД и в общении), поскольку большая часть детей из группы наблюдаемых (от 35-55%) показали себя как исполнительно-инициативные и инициативные. Девочек с исполнительным типом социальной активности больше чем мальчиков на 15%. Особенно это наблюдалось в общении.

Так же это отражается и в проявлении игровых интересов детей, исследования показали, что предпочтение дети отдают играм настольно - печатным, конструктивным и компьютерным и всё меньше проявляется интерес к сюжетно-ролевым, творческим и режиссерским играм.

Анализ показал, что сюжетно-ролевая игра, моделирующая социальные отношения (роль которой подчёркивал Д.Б.Эльконин), сегодня явно уходит из игровой деятельности дошкольников. Особенность современных детей состоит в отсутствии профессиональных сюжетов, т.е. из игр детей уходят воспроизведения трудовой деятельности. Дошкольнику не всегда понятны внутренние условия деятельности взрослых. Всё это свидетельствует о том, что: 1. Игра перестаёт быть средством вхождения в мир взрослых, ведь именно действуя в игровой роли, как взрослый, ребёнок отождествляет себя с ним и моделирует его жизнь; 2. Дети не понимают профессиональной значимости труда, предпочитая роли героев телевизионных и компьютерных игр, герои из социальной жизни перестают быть содержанием их игровой деятельности.

Таким образом, с целью ориентации на специфику игровой деятельности дошкольников нами была поставлена задача поиска новых форм её организации, которые позволяют:

- сформировать и закрепить активную позицию по отношению к миру;

- опираясь на сферу игровых интересов детей, поднять их игру на более высокий уровень развития.

Было выявлено, что социально активные дети обладают наиболее развитыми предпосылками логического мышления и воображения. Возраст детей 5-6 лет является наиболее благоприятным для формирования основ социальной реактивности на её более высокий уровень – ответственной инициативы и исполнительности.

Связь социальной активности и мышления в большей степени прослеживается у девочек, чем у мальчиков. Так, до 52,5% девочек с высоким уровнем мышления показали высокую степень инициативности и исполнительности во всех видах деятельности. Среди девочек со средним уров-

нем мышления такой процент несколько ниже – от 42,3 до 45,3 %. Результаты типов социальной активности девочек с низким уровнем вряд ли можно считать объективными, поскольку их оказалось всего 3. Однако из 40 девочек с исполнительно-инициативным типом социальной активности 10 имеют высокий уровень мышления, 28 средний и только 1 девочка имеет низкий, что в процентном соотношении составляет 30,8; 66,7 и 2,5 %. При изучении соотношения типов социальной активности и уровня мыслительной деятельности за 100 % было взято количество детей в каждом типе социальной активности отдельно. Более половины детей всех типов социальной активности имеют средний уровень мышления.

Результаты связи мыслительной деятельности и социальной активности получены только у девочек в процессе игры и общения. Это еще раз подтверждает факт о более раннем социальном созревании девочек в дошкольном возрасте по сравнению с мальчиками. Так же можно говорить о том, что мыслительные операции протекают у девочек быстрее по сравнению с мальчиками, приобретают форму произвольности и осознанности. Из этого можно сделать вывод, что становление высших психических функций, что соответствует идеям Л.С. Выготского [1], у девочек происходит быстрее, они проявляются и помогают более успешному протеканию двух видов деятельности – игры и учения. Поскольку показатели взаимосвязи в обоих случаях положительные, это означает, что высокая степень развития мыслительных операций связана с высоким уровнем социальной активности у девочек.

Социальная активность помогает старшим дошкольникам выстраивать успешные взаимоотношения со сверстниками и тем самым способствует лучшему межличностному взаимодействию и благополучию отношений в детском коллективе. Следовательно, инициативность и исполнительность в процессе проявления социальной активности в различных видах деятельности, в первую очередь, в учебной, предполагают достаточно хорошую сформированность и функционирование мыслительной деятельности у старших дошкольников. Однако реактивность и пассивность не всегда являются показателем умственной незрелости. Причем связь умственного развития и социальной активности у девочек прослеживается в большей степени, чем у мальчиков.

Для развития социальной активности детей педагогами гимназии было принято решение об активизации сюжетно-ролевых, творческих и режиссерских игр. Современная образовательная ситуация требует поиска и освоения новых форм взаимодействия между участниками образовательного процесса. Для решения данного вида задач детям предлагались не

только традиционные виды игр, но так же и нетрадиционные такие как: тур - бюро, банк, игры-путешествия и т.д. Конечно же, совершенствовались и приёмы подачи игровой деятельности, использовалось не только «покупное» игровое оборудование, но и оборудование изготовленное руками детей для различных игр.

В гимназии стало традицией, в рамках проектной деятельности, проводить конкурсы поделок; использование для игры предметов-заместителей, т.к. возможность сотворить недостающее из подручных средств является ценнейшей особенностью детской деятельности. Именно создание того, чего ещё нет и называется - творчеством. Их несомненное достоинство состоит в том, что эти предметы создают простор для детского воображения и открыты для всевозможных чудо – превращений. Для лучшей социализации детей способствуют и занятия – посиделки в фольклорной комнате «Светёлка», которая стилизована под горницу в русской избе со всеми её атрибутами. В рамках данного курса, для активизации социальной позиции дошкольников, используется интерактивная среда. Так как интерактивное обучение способствует решению несколько видов задач:

- развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между воспитанниками;
- решает информационную задачу, поскольку обеспечивает воспитанников необходимой информацией, без которой невозможно реализовать совместную деятельность;
- развивает общие образовательные умения и навыки, то есть обеспечивает решение обучающих задач;
- обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к чужому мнению.

Интерактивное обучение способствует созданию условий благоприятных для снятия нервной нагрузки, переключения внимания, смены форм деятельности, релаксации – важнейших при сохранении здоровья дошкольников.

Следует признать, что сегодня невозможно достичь хороших результатов развития социальной активности детей без создания условий для самостоятельного становления личности. Очевидно, что всякое умение не приходит к детям без помощи педагога. Сотрудничество педагога и ребенка предполагает умение педагога дозировать и направлять его самостоятельную деятельность.

Результатом такого общения является создание дидактических условий для переживания детьми ситуации успеха в процессе образовательной

деятельности. Это способствует развитию конструктивного и творческого мышления, коммуникативных способностей, формирует у детей умения и навыки исследовательской деятельности, ориентировки в полученной информации. Как показал опыт, обучение детей с помощью мультимедиа программ повышает качество и эффективность усвоения знаний, развивает умения анализировать различную информацию и находить различные выходы из конфликтных ситуаций посредством общения.

Интерактивная среда так же является - эффективным стимулом социальной активизации детей. Результатом данного вида исследования и дальнейшего развития социальной активности дошкольников гимназии является положительная динамика по следующим видам активности:

Социальная активность ребёнка: (80,6% от общего количества детей)

-воспроизведение в игре профессиональной деятельности взрослых-современные профессии ;

-развитие коммуникативных навыков;

-овладение нормами и правилами социального поведения, определёнными умениями и навыками;

-эмоциональное вживание в незнакомый социальный мир.

Личностная активность: (78,2% от общего количества детей)

-возможность осуществлять свободу выбора

-возможность проявления себя (я успешен и значим)

Творческая активность: (85,4% от общего количества детей)

-выдвижение собственных творческих идей;

-создание новой пространственной и предметной среды по ходу игры;

-придумывание разнообразных сюжетов игры;

-использование в игре нетрадиционного игрового оборудования.

Литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Лев Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М. АСТ: Астрель, 2010.-671с.

2. Маралов В.Г. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте: дошкольник-младший школьник / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. – М.: Прометей, 1990. – 219 с.

3. Ульenkова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У.В. Ульenkова, К.Л. Некрасова. – М.: Педагогика, 1990. – 180 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html/>

Максимова Г.Ю., Медведева Т.А. (Россия)

**Проблема социального развития и воспитания ребенка-дошкольника
в педагогической системе Марии Монтессори
(в оценке педагогов начала XX века)**

Следование известному мнению о том, что педагогическая система М. Монтессори делает акцент на индивидуализации, свободном саморазвитии, самообучении и самовоспитании ребенка может подвести к выводу, если не об отказе выдающегося педагога от необходимости социализации детей, то, во всяком случае, о вытеснении этого направления педагогической работы на периферию образовательного процесса.

Однако это поверхностное мнение не выдерживало уже первых попыток изучения постановки проблемы социального развития и воспитания ребенка дошкольного возраста в системе М. Монтессори, которые были предприняты еще сто лет назад ее современниками, среди которых были, в частности, американский исследователь, профессор Г. Гольмс и отечественный педагог В. Таубман.

Так, Г. Гольмс отмечал в качестве достоинства педагогической системы М. Монтессори, наряду с новизной и оригинальностью, также сочетание «в одном органичном целом» совокупности уже известных в педагогике «отдельных элементов» [1; 9, 10]. Проблема социального развития и воспитания ребенка – как один из этих «отдельных», но важных «элементов» – также не была к началу XX века новой как для зарубежной, так и для отечественной педагогики. Вполне естественно, что у М. Монтессори она тоже нашла свое отражение, но в достаточно необычном контексте.

Сама педагогическая система М. Монтессори трактовалась Г. Гольмсом как «свидетельство» в том числе и «широких социальных взглядов» ее создателя [1; 9], а также как отражение ее «интереса» и к общественному воспитанию в целом [1; 13].

Действительно, внимательно системно и целенаправленно наблюдая ребенка, глубоко изучив его природу, М. Монтессори не могла пройти мимо «потребности ребенка в общественном воспитании». Она внесла «социальный элемент в детскую жизнь, в то время как обычный детский сад расширяет поле общественного сознания ребенка лишь работой воображения» [1; 13]. В «Домах ребенка» М. Монтессори дети реально участвовали «в делах обыденной жизни»: накрывали на стол, убирали комнаты, ухаживали за животными, строили игрушечные домики, разбивали сад... [1; 12]. Так, главным образом, через упражнения «в выполнении реальных житейских обязанностей», через всесторонний уход за ребенком в течение продолжительного времени пребывания в «Доме ребенка», через выработ-

ку, прежде всего, элементарных культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания, через самостоятельный уход за дидактическими материалами и «всем школьным хозяйством», а также через тесное сотрудничество с семьей и обеспечивалось социальное развитие и воспитание ребенка [1; 20]. «Школа на дому» стала «центром детской жизни» в условиях большого города, и поскольку дети здесь жили, постольку здесь же они, главным образом, и социализировались, при этом социализировались «в свободе».

В этой связи Г. Гольмс правомерно называет «Дом ребенка» М. Монтессори республикой детства, «в которой ничто не препятствует ребенку активно преследовать свои собственные цели. Социальные ограничения сведены здесь до минимума. Конечно, дети обязаны подчинять личный каприз требованиям общего порядка. Им не позволяют ссориться или мешать друг другу, они должны выполнять свои обязанности в определенное время. Но каждый ребенок есть гражданин общины, руководимой исключительно интересами ее равноправных членов. Свободу ребенка редко стесняют, он волен преследовать свои собственные цели и в делах республики иметь столько же влияния, как полноправный член демократии взрослых» [1; 17].

В контексте социального становления вполне правомерным представляется трактовать и главную составляющую педагогической системы М. Монтессори – воспитание чувств ребенка. Чувственное восприятие жизни, развитие умения изучать окружающую среду посредством органов чувств является не только основой развития ума ребенка, но и формирования его нравственно-ценностных ориентиров, без чего невозможна по сути социальная жизнь.

Как справедливо отмечает в связи с этим, в свою очередь, В. Таубман, также по достоинству оценивая педагогическую систему М. Монтессори, через воспитание внешних чувств у ребенка развиваются все психические функции (внимание, интеллект, воля и др.), высшие интеллектуальные эмоции (в том числе, интерес к труду и др.), развиваются навыки и потребность в самостоятельной работе и самообслуживании в пределах, соответствующих психо-физическим силам ребенка. На основе внешних чувств развиваются соответствующие способности и формируются необходимые качества личности ребенка, без которых невозможно в последующем «выполнение целого ряда профессий». Без этого также социальная жизнь человека значительно затрудняется. И поскольку чувства в дошкольном возрасте обладают «наибольшей пластичностью» и «властно» требуют «своего упражнения», поэтому совершенно правомерно в системе М. Монтессори им уделяется столько внимания [3; 70,71,72].

Таким образом, развитие внешних чувств ребенка, как одна из основных целей педагогической системы М. Монтессори, вполне правомерно трактуется в контексте социально-личностного развития и воспитания ребенка. В связи с вышесказанным вполне логичным и адекватным представляется и метод, предложенный М. Монтессори для достижения поставленных педагогических целей, – метод самовоспитания ребенка в организованной обстановке, который реализуется посредством использования своеобразного дидактического материала и совокупности «воспитательных приемов, неразрывно связанных друг с другом в единое целое» [3; 71]. Этот метод помогает «упорядочить психофизическую организацию ребенка в процессе самовоспитания (например, «способность длительно удерживать в фокусе сознания одни впечатления и задерживать вторжение других только немногим дана от природы, у остальных людей она должна быть воспитана» [3; 76]). Вместе с тем, этот метод способствует формированию целого ряда «стратегических», базисных (как сегодня их называют) характеристик личности ребенка [2], таких, как, например, самостоятельность (т.е. самостоятельное приспособление к реальности), креативность (в смысле умения в каждой работе усмотреть интересную проблему и самостоятельно творчески подойти к ее решению), точность (в речи, в действиях) и другие. Как категорично заявляет В. Таубман, подчеркивая, в частности, значимость такого качества, как точность: «...человек, которому чужда точность, не пригоден к трудовой жизни. Не существует труда, который не требовал бы точности для своего выполнения. Без точности нет продуктивности в работе». С другой, этической, стороны, «... точность в работе и в речи есть необходимая предпосылка честности», считает В. Таубман [3; 86]. К значимости педагогической системы М. Монтессори именно в этом отношении В. Таубман возвращается вновь, подчеркивая, что «существенное значение для развития моральных, а значит и социальных, устоев в ребенке система Монтессори имеет еще и потому, что она развивает в нем правдивость» [3; 102].

Вместе с тем, своего рода антисоциальным приемом считает В.Таубман, вслед за М.Монтессори, использование соревнования между детьми. Ребенок стремится к совершенству, прежде всего, движимый интересом к различным видам деятельности, «а отнюдь не чувством соревнования» [3; 87].

В детском саду М.Монтессори, как отмечает В.Таубман, возможностей и «условий для воспитания социальных чувств» «не меньше, а, быть может, даже больше, чем в других садах» [3; 99]. С этой целью используются различные, уже известные как индивидуальные, так и коллективные формы организации жизнедеятельности детей – от посильного труда по

самообслуживанию, дежурств, доступных ребенку «хозяйственных работ», до общих упражнений под музыку, пения, игр и прочее. Вместе с тем, как вполне обоснованно считает В. Таубман, «... у Монтессори имеется великий косвенный способ подведения детей к социальным чувствам, которого нет в других системах» [3; 100]. А именно, отвергая соревнование между детьми как «главный импульс к труду, к желанию совершенства в работе», М. Монтессори делает акцент на естественной потребности ребенка в труде – пока через игру, что свойственно дошкольному возрасту. В. Таубман указывает солидарность с М. Монтессори в том, что как раз соревнование культивирует в человеке асоциальные чувства – зависть, озлобление, наконец, приводя к насилию человека над человеком [3; 101]. Учитывая также, что ребенок дошкольного возраста – не по желанию М. Монтессори, а, в первую очередь, по природе своей – все же индивидуалист – он стремится к самоутверждению, идет своим путем, он подсознательно поглощен реализацией своей индивидуальной траектории развития (в чем воспитывающие взрослые должны ему всемерно помогать, создавая для этого все необходимые условия), то, естественно, ребенок чужд соревновательности. «Он не равняется по другим, – пишет В. Таубман, – единственный безошибочно верный для него критерий – его личные возможности» [3; 101]. Тот факт, что развитие коллективистических чувств у ребенка несколько отстоит во времени от развития чувств индивидуалистических (более естественных для ребенка), требует, несомненно, деликатного, тактичного подхода со стороны воспитателя, основные усилия которого «должны быть именно направлены на организацию индивидуальности» [3; 101]. «Только пройдя через стадию личной координации», считает В. Таубман, ребенок «дорастает до координации своих действий с коллективом в качестве разумного и толкового сотрудника». Более того, только тогда он сумеет проявить в полной мере и «творческую инициативу» [3; 101]. Иначе, учитывая «крайнюю внушаемость ребенка дошкольного возраста», есть опасность превратить детское сообщество «просто в стадо автоматически подражающих друг другу или воспитателю существ». Но, напоминает В. Таубман, «стадность не есть социальность» [3; 102].

«Дошкольник, ставший личностью, умеющий трудиться с любовью и самостоятельно», умеющий прийти на помощь другим людям, в коллективном труде «умеет внести творческую инициативу и согласованность с товарищами», резюмирует В. Таубман [3; 101].

Таким образом, предубеждение в отношении того, что в детском саду М. Монтессори у ребенка «не воспитываются социальные чувства» и «он вырастает ярким индивидуалистом» [3; 99], было развенчано практически по выходе в свет одного из фундаментальных трудов М. Монтессори

«Метод научной педагогики. Дом ребенка» в 1912 году. Оба исследователя, внесшие в это развенчание заметный вклад, – и Г. Гольмс и В. Таубман, профессиональные оценки которых были сопоставлены нами, – вычленили проблему социального развития и воспитания ребенка-дошкольника как значимую в глазах М. Монтессори. Оба педагога сошлись во мнении, трактуя позицию М. Монтессори по этой проблеме, что индивидуализация в образовательном процессе – это не недооценка необходимости социализации ребенка, а, скорее, соответствующий природе ребенка, а потому оптимальный способ ее достижения. Вместе с тем, социальное развитие и воспитание ребенка – это органичная часть целостной педагогической системы Марии Монтессори, «истинного ученого и друга человечества» [1; 23]. Эти два мнения относительно оценки значимости социального развития и воспитания ребенка-дошкольника в педагогической системе М. Монтессори вполне гармонично дополняют и уточняют друг друга. И сегодня они представляются вполне продуманными, взвешенными, обоснованными, не противоречащими оригинальному замыслу выдающегося итальянского педагога.

Литература:

1. Введение профессора Гарвардского университета Генри Гольмса // М. Монтессори. Метод научной педагогики. Дом ребенка. – М.: Астрель: АСТ; Владимир: ВКТ, 2010. – 269 с.
2. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника. – М.: Просвещение, 2003. – 335 с.
3. Таубман В. Теория детского сада Монтессори // Ю.И. Фаусек. Детский сад Монтессори / Сост. С.И. Сумнительная, К.Е. Сумнительный. – М.: Карапуз – Дидактика, 2007. – 240 с.

Долгова Е.А. (Россия)

Педагогические условия взаимодействия с семьями воспитанников в ходе подготовки к обучению в школе

Что такое вообще адаптация к школе и чем она отличается от адаптации ребенка в детском саду? Когда ребенок идет в детский сад, он еще ребенок – основные функции психики, такие как память и речь, воображение находятся в стадии формирования, ребенок просто, с тем или иным успехом, вливается в тот коллектив, который ему предложат. Когда же ребенок идет в школу, его личность уже практически полностью созрела: да, он еще ребенок и не может жить взрослой жизнью, но характер, привычки, нормы поведения, у него уже заложены и доведены до автоматизма. И с этим он попадает в новую, принципиально отличающуюся среду, в школу.

Специалисты [1, 4, 5] выделяют три уровня адаптации ребенка к школе: высокий, средний и низкий.

О низком уровне школьной адаптации говорят при отрицательном отношении ребенка к школе, частых жалобах на здоровье, школьный материал усваивается фрагментарно, настроение подавленное, а то и плаксивое, самостоятельная работа игнорируется или затруднена, школьные приятели и друзья отсутствуют.

При среднем уровне школьной адаптации ребенок в целом положительно относится к школе, посещает ее иногда даже и с удовольствием, понимает учебный материал, если он изложен просто, наглядно и доступно, самостоятельно выполняет типовые задания, внимателен при выполнении заданий взрослого, но только при постоянном контроле.

Высокий уровень школьной адаптации характеризуется положительным отношением к школе, адекватным восприятием требований учителя и взрослых, учебный материал усваивает легко, полностью, глубоко, понимает связь между предметами из разных дисциплин, слушает указания и объяснения, проявляет интерес к самостоятельной работе.

Во многом способность к адаптации зависит от самого ребенка, но еще в большей степени от родителей. Именно родители являются для ребенка самыми близкими, любимыми и любящими людьми. Но иногда родители, не имея опыта воспитания, испытывают трудности в этом. Это связано с тем, что у них нет глубокого представления о жизни ребенка в дошкольном учреждении, о созданных там условиях воспитания и обучения. Именно по этому, в помощь родителям в нашем учреждении разработана система сопровождения предшкольного образования в условиях ДОУ.

Первое направление нашей деятельности предполагает повышение педагогической компетентности педагогов и родителей в вопросах формирования школьной готовности. Для реализации этого направления в нашем учреждении создана «Родительская академия», которая включает в себя комплекс мероприятий с родителями, педагогами, и специалистами ДОУ, направленных на формирование всех видов готовности детей к школе.

Основными формами взаимодействия с родителями [2, 3, 6] во время проведения «Родительской академии» являются:

- ✓ семинары-практикумы с элементами тренинга;
- ✓ анкетирование родителей «Готовы ли вы отдать ребенка в школу?»;
- ✓ совместные просмотры видеофильмов различной тематики, подготовленных работниками ДОУ;
- ✓ организация фотовыставок в подготовительных к школе группах на тему «Мы тоже ходили в школу» (фотографии родителей в школьные годы);
- ✓ совместное с родителями создание мини-музея «Мой школьный портфель» (старинные и современные школьные принадлежности);
- ✓ создание фотоальбома «Мои родители – учителя»;

✓ привлечение детей и родителей к выставкам рисунков, поделок, сказок, рассказов на школьную тематику.

Практика показала, что данные формы работы помогают родителям в общении друг с другом, дают возможность обсудить сходство переживаемых ситуаций, подружиться и поделиться опытом семейного воспитания. Так как именно родители несут ответственность за воспитание ребенка, а дошкольное учреждение помогает, поддерживает, направляет, дополняет их воспитательную деятельность.

Следующие направление предполагает создание дисков с практическими играми различной направленности по развитию детей (прежде всего, развитие психических процессов, формирование инициативы, самостоятельности).

В учреждении выпускается газета «У школьного порога», в которой родители могут получить ответы на все интересующие их вопросы, как от специалистов дошкольного учреждения, так и от учителей начальных классов школы.

Так же в нашем детском саду проходят «Дни открытых дверей» для родителей, когда родители могут посетить любой режимный момент в группе. Конечно же мы не оставляем без внимания «Родительские уголки» в группе и в саду.

Все это позволяет сформировать положительное отношение к школе не только у детей, но и у их родителей!

Литература:

1. Газман О.С. *Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование.* - 1998. - № 6. - С. 109
2. Коляда М. Г. *Шпаргалка для родителей.* - Донецк, 2001.
3. Колеченко А. *Советы школьных психологов родителям.* - СПб.: Питер, 1999.
4. Коренева Е.Н. *Ох уж эти первоклашки!* - Ярославль: Академия развития, 1999.
5. Фуллер Ч. *Подберите ключ к обучению своего ребенка.* – Минск, 1998.
6. Хилтунен Е. *Когда ребенок учит самого себя.* - М., 1999.

Бирюкова Н.Ю. (Россия)

Знакомство детей старшего дошкольного возраста с русским народным творчеством в условиях ДОУ

Современное общество характеризуется ростом национального самосознания, стремлением понять и познать историю, культуру своего народа. Особенно остро встает вопрос глубокого и научного обоснования национальных факторов в воспитании детей, так как сохранение и возрождение культурного наследия начинается со своей Родины и играет важную роль в воспитании подрастающего поколения [1].

Мы считаем, что приобщение детей к русскому народному творчеству является средством развития у них патриотических чувств и духовности. А.П. Усова [1] писала о том, что в народном творчестве исторически сохраняются и вырабатываются присущие народу черты характера и мышления. Поэтому русское народное творчество имеет большое, широкое значение, чем то, в каком его применяют воспитатели детских садов: оно имеет значение для патриотического воспитания. Именно поэтому родная культура, русское творчество, как отец и мать, должны стать неотъемлемой частью души ребенка, началом, порождающим личность.

Специфика воспитания детей дошкольного возраста [3] обусловлена основными приобретениями ребенка и дидактической направленностью процесса взаимодействия со взрослым. Базовый процесс «вращения» ребенка в культуру в дошкольном возрасте определяет изучение форм и содержания родной культуры, помогает ребенку-дошкольнику познать самого себя, гордиться своей страной, малой родиной осознавая ценность.

Механизмом, позволяющим включить русское народное творчество в современный учебно-воспитательный процесс в ДОУ, является народная традиция [2], т.к. именно традиция выражает сущность народной культуры и её связь с социальными условиями; она и в настоящее время несёт те же воспитательные и развивающие функции.

По мнению педагогов-практиков, «условиями эффективной реализации национальных традиций в процессе ознакомления с родной культурой являются следующие:

- взвешенный подход к конструированию содержания дошкольного образования (включение парциальных программ по приобщению детей к родной культуре в реализацию базовой комплексной программы);

- определение базовых направлений в работе с детьми, раскрывающих окружение ребёнка предметами национального характера, использование фольклора во всех его проявлениях (сказки, песенки, пословицы, поговорки, хороводы и т.д.), народные праздники и традиции, ознакомление детей с народной декоративной росписью, увлечение их национальным изобразительным искусством;

- совместная деятельность родителей и педагогов, реализующая требования целостного педагогического процесса, где затрагиваются стороны развития ребенка, способствующие гармонизации его личности;

- использование разнообразных технологий организации деятельности детей на занятиях, в игре, свободной деятельности с помощью разнообразных средств (общение с представителями разных национальностей; устное народное творчество; художественную литературу; игру, народную

игрушку и национальную куклу; декоративно-прикладное искусство, живопись; музыку; этнические мини-музеи)» [4; 42].

Приоритетными направлениями, реализуемыми в работе с детьми в ДОУ, являются: создание атмосферы национального быта; широкое использование фольклора; знакомство с традиционными и обрядовыми праздниками; знакомство с народным искусством; знакомство с русскими народными играми; знакомство с историей нашей страны.

В новом учебном году, в МБДОУ «Детский сад №93» г. Владимира нами была начата работа по теме «Ознакомление детей подготовительной группы с народной культурой в национальных традициях». Так как ДОУ ранее по этой теме не работал, у педагогов возникал вопрос: как донести ребенку информацию доступнее и привить интерес к национальной культуре?

Нашей основной целью являлось формирование интереса к познанию истории и культуры наших предков у детей подготовительной к школе группы. Мы решили начать со знакомства с нашим городом, затем постепенно перешли к знакомству с обычаями, праздниками, традициями, народному творчеству и т.д.

Задачи, которые нами были поставлены для ознакомления детей дошкольного возраста с русским народным творчеством в условиях ДОУ:

1. Познакомить с элементами материальной культуры, включающей в себя жилище, предметы быта, орудия труда, одежду;
2. Прививать интерес к культуре русского народа через знакомство с обычаями, обрядами, праздниками, традициями, народным творчеством, искусством;
3. Развивать творческие и познавательные способности детей с учетом их возрастных и психологических особенностей.

Чтобы детям было интереснее и доступнее познать культуру, традиции народа, в организуемые на базе детского сада мероприятия (тематические занятия и развлечения), привлекался русский народный ансамбль «Сударушка», который уже существует во Владимире более 10 лет. Участники ансамбля - веселые замечательные бабушки откликнулись на приглашение и с удовольствием рассказывали об истории создания костюма, об обычаях и жизни населения в нашем городе.

Для воспитанников ДОУ были организованы выходы в детскую библиотеку, где при входе создан мини – музей «Русская изба». Бабушки-сударушки охотно наряжались в русские народные костюмы, которые шьют и вышивают сами, демонстрируя их на себе, рассказывали детям о старинных предметах, орудиях труда и быта, об истории народного костюма.

В детском саду для детей подготовительной группы было организовано развлечение «Бабушкины посиделки», где бабушка Василиса рассказала о создании колыбельных песен и потешек. Детям предлагалось разучивать поговорки, играть в русские народные игры, петь песни, сто они с удовольствием и с большим интересом выполняли.

Опыт показывает, что для реализации потенциальных возможностей детей дошкольного возраста требуются соответствующие социальные условия жизни и воспитания, которые путем коллективного творчества созданы в дошкольном учреждении. На занятиях по образовательным областям «Познание», «Художественное творчество», на музыкальных занятиях и в повседневной деятельности педагогами используются элементы русского-народного фольклора, которые присутствуют и непосредственной образовательной деятельности. Данная работа тесно взаимосвязана с рекомендациями, определенными основной общеобразовательной программой воспитания и обучения в детском саду «От рождения до школы», изданной под редакцией Н.Е. Вераксы и др. [5], где рекомендовано, организовывать работу с учётом регионального компонента, народных традиций и культуры.

Возрождая традиции русского народа, его культуру, воспитатели стараются сохранять традиции города, участвуют в праздниках города, улиц, проводов зимы, днях защиты детей, пожилого человека и других календарных праздников, что способствует формированию у детей интереса к познанию истории и культуры Родины, родного города, представление о праздновании некоторых русских народных праздников, о русских нарядах и обычаях, традициях и быте.

Литература:

1. Знакомство детей с русским народным творчеством: Конспекты занятий и сценарии календарно-обрядовых праздников: Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений /Авт.-сост. Л. С. Куприна, Т. А. Бударина и др. – СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003. – 246 с.
2. Народная культура и традиции: занятия с детьми 3-7 лет/авт.-сост.В. Н. Косарева. – Волгоград: Учитель, 2013.
3. Поштарева Т. Использование народных сказок в образовательном процессе // Дошкольное воспитание. – 2009. - №5. – С.24-28.
4. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учебно-методическое пособие. – СПб: Детство-Пресс, 2004.
5. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа. / Под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 310с.

Креативное партнерство участников образовательного процесса при организации коррекционной работы

В последнее время специалисты констатируют факт: количество детей с речевыми нарушениями постоянно растёт. Увеличение количества детей с недостатками речи подтверждается статистикой нашего ДООУ за последние годы: 2011-2012-74%, 2012-2013-56%, 2013-2014-73% детей в возрасте 4-7 лет имеют речевые нарушения.

Эффективность коррекционно-развивающей работы [2] зависит от того, насколько тесно взаимодействуют специалисты, работающие с детьми с речевыми нарушениями.

ФГОС дошкольного образования [1] нацеливает нас на обеспечение развития ребенка в различных образовательных областях, в том числе в социально-коммуникативном и речевом развитии.

Социально-коммуникативное развитие направлено на развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление целенаправленности и саморегуляции собственных действий; на формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками.

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение словаря; развитие связной, грамматически правильной речи; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Коррекционно-развивающее обучение в ДООУ интегрировано во все виды деятельности.

Взаимодействие специалистов ДООУ проходит по двум направлениям: тематическое и фонетическое.

Тематическое направление предполагает изучение в течение недели одной лексической темы специалистами, что способствует формированию целостной картины мира у детей и прочному усвоению материала.

Фонетическое направление-закрепление изученных звуков и букв специалистами ДООУ своими специфическими методами.

Учитель-логопед работает над всеми компонентами речи:

- Постановка диафрагмального дыхания.
- Укрепление мышечного аппарата речевых органов средствами логомассажа.
- Формирование артикуляторной базы.
- Коррекция нарушенных звуков, их автоматизация и дифференциация.

- Развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза.
- Совершенствование лексико-грамматической стороны речи.
- Обучение умению связно выражать свои мысли.
- Обучение грамоте, профилактика дисграфии, дислексии.
- Развитие психологической базы речи.
- Совершенствование мелкой моторики.

Данные задачи можно решать в НОД других специалистов.

Большинство детей с речевыми нарушениями имеют верхнеключичный тип дыхания, слабый выдох, отсутствует целенаправленная воздушная струя, что затрудняет постановку звуков. Специальные упражнения в бассейне позволяют им научиться делать глубокий вдох и плавный выдох. В связи с особенностями акустики в бассейне, дети реально слышат разницу в звучании речи (изменения силы голоса, высоты, тембра и интонации голоса).

Также используются игры, например, игра «Нырляльщики» на совершенствование навыков чтения, звукового анализа. Для этого создана богатая база игрового материала и пособий.

Психолог с детьми нашей логогруппы использует психогимнастику, формирует психологическую основу речи через развитие внимания, восприятия, памяти, мышления, развивает эмоционально-волевую сферу.

Музыкальный руководитель, используя игры, помогает мне развивать слуховое внимание и слуховую память, которые у детей с речевыми недостатками снижены, формирует оптико-пространственные представления, воспитывает темп и ритм дыхания и речи, работает над интонационной выразительностью речи

Дети с нарушениями речи часто соматически ослаблены, физически не выносливы, быстро утомляются. Инструктор по физкультуре, используя динамические игры с речевым сопровождением, помогает закрепить поставленные звуки в речи, развивает общую моторику и зрительную ориентировку на собеседника.

Особая роль во взаимодействии с логопедом отводится воспитателям логопедической группы. Для взаимосвязи заводится тетрадь, где отражаются задания логопеда по лексическим темам и закреплению поставленных звуков. Закрепление ЗУН проводится в режимных моментах, например, зрительный образ буквы дети закрепляют, рисуя палочкой по инею, составляют слоги из букв, вылепленных из снега. Благодаря воспитателям в продуктивной деятельности дети используют знания, полученные на логопедических занятиях. Это способствует формированию целостной картины мира у дошкольников.

У большинства дошкольников контроль за собственной речью снижен. С этой целью детям логопедической группы прикрепляются значки с изображением буквы, обозначающий автоматизируемый звук (зеленый - мягкий согласный, синий - твердый). Это позволяет закреплять поставленные звуки не только логопеду и воспитателям, но и всем специалистам ДОУ.

От того в каком состоянии находятся органы артикуляции, тоже зависит качество речи человека. Поэтому, медики нашего детского сада рассказывают детям о том, как необходимо чистить зубы, рассказывают о роли зубов в жизни человека,

Итак, конечный результат в формировании правильной речи зависит от множества факторов: контингента детей, от времени их пребывания в логопедической группе, от компетентности и заинтересованности родителей, но одним важным слагаемым является взаимодействие педагогов ДОУ.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014.

2. Чиркина Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. - М.: Просвещение, 2009.

Чурдалёва Р.К. (Россия)

Развитие коммуникативно-речевых навыков у дошкольников с умственной отсталостью через интегрированное взаимодействие участников образовательного процесса

Современная ситуация в дошкольном образовании является непростой. Неуклонно растет число сочетанных отклонений в развитии. Наряду со сложными аномалиями органического происхождения, замечен рост и психогенных нарушений, проявляющихся в аутизации, агрессивности, нарушении поведения и деятельности, тревожно-фобических расстройствах, искаженных процессов социализации. Фактически в помощи нуждаются не только дети, посещающие группы компенсирующей направленности, но и значительное количество детей, находящихся в дошкольных образовательных учреждениях общеобразовательного вида.

В связи с этим мы видим актуальность работы в преодолении отставания в развитии коммуникативной деятельности у детей с умственной отсталостью и выведение их на уровень оптимально реализованных возрастных возможностей посредством осуществления интегрированного подхода [1, 4, 5, 10, 11] к разрешению данной проблемы.

Цель нашей работы: создание комплексной интегрированной модели коррекционно-развивающей деятельности как условия наиболее эффективного развития коммуникативной стороны речи дошкольников с умственной отсталостью [2, 3, 6, 7, 8, 9, 11].

Задачи:

- Разработать комплексно-тематическое планирование с учетом принципа интеграции образовательных областей и интегрированного взаимодействия специалистов.

- Создать и внедрить серию интегрированных занятий в коррекционно-развивающий процесс.

- Обеспечить овладение программным материалом через оптимизацию взаимодействия с родителями, обучения их методическим приемам по развитию коммуникативных навыков.

Педагогическая деятельность в группе для детей с интеллектуальной недостаточностью, позволила установить, что это дети, у которых, вследствие органического поражения Центральной нервной системы (ЦНС), нарушены все стороны психофизического развития. Нарушения общения у умственно отсталых детей проявляются в:

- отсутствии интереса к окружающему;
- нарушении эмоционального контакта со взрослым и сверстником;
- речь не служит средством общения и не компенсируется другими средствами в частности мимико-жестикультурными.

Нарушения речи при интеллектуальной недостаточности имеют системный характер и подразделяются на 3 уровня недоразвития. Недоразвитие коммуникативной функции речи рассматривается как часть в структуре нарушения коммуникативной деятельности в целом. Вследствие нарушения коммуникативной деятельности ребенок становится изолированным в коллективе сверстников.

В связи с этим необходимым является обучение умственно отсталых детей умению эффективно общаться, снижение агрессивных тенденций в поведении, снятие защитных реакций, обособленности, включение в жизнь группы, накопление опыта положительного взаимодействия.

Такие задачи встали перед педагогами группы, когда в 2010 году был осуществлен набор новых детей. Проанализировав результаты диагностики, педагоги задумались о том, как наиболее эффективно решить программные задачи и преодолеть те трудности в общении, которые есть у детей. Путем проб мы пришли к выводу, что лучше всего эти задачи решать через интегрированную модель коррекционно-развивающего обучения. Потому что интегрированную деятельность отличает:

- предельная чёткость, компактность, большая информативность учебного материала;
- логическая взаимообусловленность, взаимосвязь интегрированных предметов;
- свободное размещение наглядного материала;
- смена динамических поз;
- привлечение к проведению занятий узких специалистов и родителей.

В практической деятельности мы используем интеграцию двух типов:

- во-первых, сотрудничество педагогов с психологом, музыкальным руководителем, воспитателем, физкультурным руководителем.
- во-вторых, использование педагогами доступных для самостоятельного освоения и применения методов, специфичных для других специалистов.

За основу деятельности в ДОУ взята единая тема работы, принятая всеми членами педагогического коллектива. Опираясь на единое планирование по лексическим темам, педагогами создано комплексно-тематическое планирование, в котором отражается взаимодействие специалистов и каждый из них определяет проблему, которую необходимо решать на данном этапе развития ребенка. Исходя из основной темы, определяются наиболее эффективные формы и методы работы с детьми, подбираются игры и упражнения, соответствующие теме, предлагаются для закрепления воспитателям и другим специалистам.

Нами отработана и проверена структура взаимодействия, которая выглядит следующим образом: начинает работу над лексической темой воспитатель. Далее учитель-логопед углубляет эту работу, формируя речь путем специальных упражнений. Затем, воспитателем и учителем-логопедом проводятся совместные занятия по организации продуктивных видов деятельности воспитанников, что впоследствии интегрируется в деятельность музыкального и физкультурного руководителей.

Совместная работа специалистов и воспитателей продолжается и в режимных моментах, и в выходах в социальную макросреду (ДНТ, библиотека и т.д.), что впоследствии проявляется и в предлагаемых родителям воспитанников заданиях по закреплению полученных навыков в домашних условиях.

Все обучение строится как увлекательная проблемно-игровая деятельность, обеспечивающая субъектную позицию ребёнка и постоянный рост его самостоятельности и творчества. Образовательные ситуации имеют интегративный характер, помогая детям лучше ориентироваться в ми-

ре, привлекать для решения своих проблем сведения из разных образовательных областей.

Одним из условий эффективности работы является открытость педагогического процесса, сотрудничество специалистов с родителями, где наиболее распространенной формой сотрудничества с семьёй стало проведение детско-родительских занятий интегрированного характера. Целью таких занятий является формирование способов взаимодействия детей и родителей на занятии.

Для оценки эффективности нашей работы был организован мониторинг за изменениями, происходящими с детьми, который проводился в течение трех лет (в период с 2010 по 2013 гг.). В процессе мониторинга нами было отмечено, что уровень развития коммуникативных навыков на протяжении трёх лет постоянно повышался. К концу обучения 43% детей (6 чел.) достигли оптимального уровня: с удовольствием принимают и взрослого, и сверстников в игру, разговаривают с ними по содержанию игры, понятно ставят игровую задачу. Усвоенные навыки позволили этой группе детей успешно социализироваться и обучаться в дальнейшем в общеобразовательных школах города.

К концу дошкольного возраста 50% (7чел) детей достигли высокого уровня: они научились быть партнёрами в игре, адекватно выражать свои эмоции в процессе общения, использовать речь во взаимодействии со взрослым и сверстником.

В результате мониторинга развития речи детей, мы наблюдали, что к концу дошкольного обучения 16% (2чел) детей достигли оптимального уровня развития, т.е. выпущены с чистой речью. Возросло количество детей с 3 уровнем СНР с 16% до 68% (10 чел). У детей улучшилось звукопроизношение, уменьшилось количество аграмматизмов, стала последовательной и логичной связная речь. Значительно уменьшилось количество безречевых детей. Речь всех детей к концу дошкольного обучения может служить средством общения.

Таким образом, опираясь на анализ диагностических данных можно утверждать, что дети:

- научились выражать свои мысли, результаты наблюдений и эмоциональных переживаний у них проявлялись в речевых высказываниях;
- самостоятельно могут начинать и продолжать диалог со своими сверстниками и близкими взрослыми;
- могут быть партнером в игре и в совместной деятельности со сверстниками, обращаться к ним с просьбами и предложениями о совместной игре или практической деятельности.

Таким образом, при систематической интегрированной деятельности, в партнерском взаимодействии специалистов ДООУ и родителей воспитанников, наблюдается эффективная динамика в процессе коррекционно-развивающей работы. Интегрированный подход в организации образовательного процесса эффективен потому, что не допускает перегрузки детей, экономит время для игровой и самостоятельной деятельности дошкольников.

В результате использования интегрированной модели деятельности в ДООУ было:

2. Разработано комплексно-тематическое планирование с учетом принципа интеграции образовательных областей и интегрированного взаимодействия специалистов;
3. Созданы и внедрены в коррекционно-развивающий процесс серии интегрированных занятий;
4. У детей сформировались речевые способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми, они научились быть партнерами в игре и в совместной деятельности;
5. Повысилась компетентность родителей в вопросах развития речевых навыков детей с нарушением интеллекта.

Литература:

1. Белая К.Ю. и др. Интеграция – как основной инструмент создания новой модели ДООУ // Управление ДООУ. 2003. №4
2. Битова А. Каждый ребенок значим. // Социальная работа. - 2006. - №3. - С. 49-52.
3. Буфетов Д.В. Роль установки в развитии межличностной компетентности детей с нарушенным психическим развитием. // Практическая психология и логопедия. - 2004. - №1. - С. 63-68.
4. Деметьева Е.Г. Модель работы с семьей умственно отсталого дошкольника по совершенствованию внутрисемейного взаимодействия в рамках коррекционно-педагогической деятельности. // Практическая психология и логопедия. - 2006. - №3. - С. 71-74.
5. Дуева Т.И., Суворова Е.Н. Интегрированные занятия для детей с нарушениями речи // Логопед. 2010. №8.
6. Заширинская О.В. Современные исследования невербальной коммуникации умственно отсталых детей. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12, Психология, социология, педагогика. - 2008. - Вып. 1. - С. 228-237.
7. Заширинская О.В. Межличностное общение умственно отсталых детей - сирот дошкольного возраста. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12, Психология, социология, педагогика. - 2008. - Вып. 4. - С. 185-201.
8. Инновации в логопедическую практику / Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений. / Сост. О.Е. Громова. М.2008.

9. Комаров С.В. Формирование коммуникативных умений у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями. // Логопед. - 2004. №2. - С.76-82.

10. Косенкова О.С. Интегрированный подход к проведению логопедических занятий // Логопед. 2010. №7.

11. Павленко И.Н., Родюшкина Н.Г. Развитие речи и ознакомление с окружающим миром в ДОУ: Интегрированные занятия. / Под ред. К.Ю. Белой. М., 2005.

Исаева Т.В. (Россия)

Партнерство детского сада и семьи с целью социально-личностного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Семья – неотъемлемая часть общества, и невозможно уменьшить ее значение. К сожалению, современная семья переживает сложный этап в эволюции – переход от традиционной модели к новой, и многие ученые характеризуют нынешние условия семьи как кризисные, что повлекло за собой рост числа разводов и увеличение числа одиноких людей. Как свидетельствуют статистические данные [1; 6], средняя величина семьи составляет 3,2 человека – в городе и 3,3 – в селе. Факторы сокращения величины семьи: рост числа бездетных и молодежных семей; рост числа молодых семей вследствие снижения возраста вступления в брак; тенденция отделения молодых семей от родителей; увеличение доли семей с одним родителем в результате разводов, смерти одного из супругов и рождения детей одинокой матерью.

Для каждого человека семья – начало начал. Понятие счастья почти каждый человек связывает, прежде всего, с семьей: счастлив тот, кто счастлив в своем доме. Наиболее благоприятная атмосфера общения создается родителями в семье, где с первых дней рождения ребенка происходит полноценное развитие его личности и социализация. А если в семье родился ребенок с ограниченными возможностями здоровья – категория таких родителей также как и дети нуждаются в особом подходе и внимании. Как правило, такие родители затрудняются определить свою роль в новых сложных условиях, они не всегда умеют организовать среду, позволяющую ребенку нормально развиваться, обучаться и самореализовываться. Самостоятельно изменить сложившуюся ситуацию многие семьи не способны. Зачастую они не могут принять своего ребенка таким, какой он есть. При оказании своевременной социально-психолого-педагогической помощи повышаются шансы успешной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей к общественной жизни и укрепления морального и психологического климата в таких семьях.

На современном этапе развития системы образования взаимодействию с семьями воспитанников уделяется большое внимание. Это обу-

словлено проблемами в межличностных отношениях между детьми с ОВЗ и их родителями, неадекватным оцениванием своего ребенка, имеющего проблемы в развитии, жестоким обращением с ним. Поэтому помощь детям с ограниченными возможностями здоровья требует социально-психологической поддержки их семей. Развитие ребенка с особыми образовательными потребностями в большой степени зависит от благополучия его семейной ситуации, от адекватного участия родителей в его физическом и нравственном становлении, правильности их воспитательных воздействий. Опыт работы нашего детского сада показал необходимость социально-педагогической и психологической поддержки родителей детей с ограниченными возможностями, в первую очередь матерей, поскольку именно на их плечи чаще всего ложится бремя ответственности за воспитание ребенка. Работа с родителями включает в себя мониторинг психологического климата в семье, проблем в воспитании, обучении и коррекционной работе в домашних условиях, оказание консультативной и практической помощи. Главной целью работы дошкольного учреждения является создание благоприятного эмоционального климата в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии, формирование педагогической компетенции родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями.

Основные социальные проблемы семьи:

- 1) трудное материальное положение семьи;
- 2) ухудшение состояния здоровья населения вследствие недоедания, плохой экологии, от качества продуктов питания;
- 3) злоупотребление алкоголем и наркотиками;
- 4) жестокое обращение с детьми и другими членами семьи;
- 5) антиобщественный образ жизни, правонарушения и скандалы;
- 6) социальное сиротство – это явления устранения или неучастия в выполнении родительских обязанностей – искажение родительского поведения.

Социальные сироты – это дети, лишенные родителей, то есть сироты при живых родителях. Более 50% детей помещаются в дом ребенка по социальным причинам: лишение родительских прав, плохие материальные и жилищные условия, внебрачное положение женщины, нахождение родителей в местах лишения свободы, алкоголизм родителей.

Отказные дети – это те, от которых мать отказалась письменно в родильном доме. Основные причины отказа от ребенка, по мнению В.Н. Гурова: «1) тяжелая болезнь или уродства (около 60%); 2) сложные материальные и бытовые условия (около 20%)» [2; 181].

Традиционно проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, в нашей стране рассматривались исключительно через призму проблем своего ребенка. Работа с родителями ограничивалась консультациями по поводу развития и обучения ребенка, но при этом упускался из виду очень серьезный аспект – эмоциональное состояние самих родителей. Для многих родителей детей с ОВЗ характерна особая ранимость и ощущение себя изгоями в обществе. Окружающие, к сожалению, не всегда толерантно относятся не только к самим детям с особыми образовательными потребностями (ООП), но и их родственникам. Поэтому для них так важно найти людей, которые понимают их проблемы, не осуждают и поддерживают, относятся к ним без нигилизма. Беседы с воспитателями, дефектологом, социальным педагогом и психологом – это одна из возможностей решить проблемы, преодолеть негатив, стабилизировать нервную систему, получить ответы на сложные вопросы.

При работе с такими семьями мы решаем следующие задачи:

- формирование позитивной самооценки родителей, снятие тревожности;
- развитие умений самоанализа и преодоления психологических барьеров;
- развитие детско-родительских отношений;
- совершенствование коммуникативных форм поведения;
- формирование навыков адекватного общения с окружающим миром.

Часто родители категорично отрицают диагноз, завышают требования к ребенку, в итоге результат не соответствует ожиданиям родителей, возникают конфликты. Сотрудники детского сада помогают родителям принять ситуацию и ребенка такими, какие они есть.

Часто оказывается, что в основе заявляемых проблем лежит внутренний страх, неуверенность, поэтому работа проводится очень деликатно. В семьях, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, возникают конфликты, осложняются отношения между супругами, родственниками, что сказывается на ребенке. При работе с такими родителями мы стараемся нейтрализовать проблему, гармонизируя детско-родительские отношения.

Как показывает наш опыт, всем семьям, имеющим ребенка с ОВЗ, требуется социально-психологическая поддержка. Необходимо, чтобы родители не оставались один на один со своей бедой, чтобы эта проблема не становилась только личным делом семьи. Важно, чтобы семья не замыкалась, не стеснялась своего ребенка. При адекватно построенной семейной атмосфере, отношении к своему ребенку функционирование семьи сохраняется.

Воспитание ребенка с нарушениями в развитии требует от родителей больших физических и духовных сил, поэтому так важно взрослым сохранить физическое здоровье и душевное равновесие, оптимизм. От того, как дальше поведут себя родители, во многом будет зависеть судьба ребенка и самой семьи. Мы считаем, что наилучший способ помощи детям с ОВЗ – это помощь их родителям, и всегда призываем к этому всех работников нашего учреждения.

Проблема сотрудничества педагогов детских садов с семьями не нова, сегодня в рамках внедрения ФГС в дошкольном образовании работа с родителями, воспитывающих детей с ОВЗ является частью реализации такой области как социально-личностное развитие. Создания благоприятной социальной ситуации развития каждого ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями без активного взаимодействия с родителями невозможно.

Одним из условий реализации примерной основной образовательной программы дошкольного образования в рамках ФГОС ДО [3], является построение взаимодействия с семьями воспитанников в целях осуществления полноценного развития каждого ребёнка, вовлечение семей воспитанников непосредственно в образовательный процесс. Сотрудничество педагогов с родителями носит творческий характер благодаря дифференцированному подходу. Как известно, одной из эффективных нетрадиционных форм взаимодействия дошкольных образовательных учреждений с родителями являются «семейные клубы», цель которых – объединение усилий образовательного учреждения и семьи в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка. Такая форма взаимодействия – это не только распределение задач между участниками процесса для достижения единой цели, это обязательно ненавязчивый, опосредованный контроль или обратная связь.

Так, в 2005 году в детском саду № 26 был организован клуб социально-психолого-педагогической направленности «Берегиня» для разных категорий семей, дети которых посещают детский сад. А в ноябре 2008 года состоялось торжественное открытие семейного клуба «Открой свое сердце» для семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе не охваченных дошкольным образованием.

Основанием для открытия семейного клуба «Открой свое сердце» послужили результаты опроса родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. Так 75% опрошенных родителей указали на потребность в дополнительных консультациях специалистов разной направленности по вопросам развития и воспитания «особенного» ребенка, а также хотели бы обсудить имеющиеся трудности или поделиться своим положительным опытом с семьями со схожими проблемами, где есть ребе-

нок с ограниченными возможностями здоровья. В 45% семей были выявлены некоторые нарушения в детско-родительских отношениях, которые соответственно нуждались в коррегировании. Многие родители указывали на эмоциональную нестабильность, закрытость для общения с окружающими в связи с комплексом воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому семейный клуб стал дополнительным компонентом воспитательного процесса, где родители и педагоги ДОО могут получать знания и развивать свои умения, чтобы в дальнейшем объединить свои усилия и обеспечить малышу с ограниченными возможностями здоровья защиту, эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в детском саду и дома, успешную социализацию и социальную адаптацию в социуме.

Основные цели клуба:

- создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья;
- профилактика и просвещение родителей по вопросам особенностей возрастного развития детей;
- коррекция детско-родительских отношений;
- формирование положительных установок в сознании родителей.

Приоритетными задачами являются:

1. Изменить взгляд родителей на проблему воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья – воспринимать ее не как «крест», а как «особое предназначение».
2. Формировать адекватное представление об общественных процессах и месте «особых» людей в структуре общества.
3. Убедить родителей в том, что их взаимодействие с педагогами является важнейшим условием всестороннего развития детей.
4. Проинформировать о том, что семья на всех этапах развития является основным источником успешной социализации детей.

Основными принципами клуба являются добровольность, компетентность, открытость, соблюдение педагогической этики.

В настоящее время семейный клуб «Открой свое сердце» функционирует в соответствии с нормативно-правовой базой работы ДОО: ФЗ «Об образовании в РФ», Семейным кодексом РФ, Уставом и Типовым положением ДОО, а также на основе Положения и годового плана работы семейного клуба и другими нормативно-правовыми документами. Тематическое планирование составляется в соответствии с запросами, интересами, проблемами, трудностями и пожеланиями родителей, которые выявляются в ходе предварительной работы. Заседания семейного клуба, как правило, проводятся в интерактивных формах с привлечением специалистов разной

направленности: социальных педагогов, психологов, дефектологов, логопедов, медицинских работников, представителей КТОСов, Центра реабилитации несовершеннолетних детей, управления социальной защиты населения и других.

Наиболее эффективными формами проведения заседаний семейного клуба стали:

- семинары практикумы с элементами социально-психологического тренинга,

- «круглые столы»,
- психологические игры,
- конкурсы.

Основные направления деятельности семейного клуба:

- Социально-психолого-педагогическое просвещение (формирование у родителей потребностей в социально-психолого-педагогических знаниях и желания их использовать).

- Консультативная деятельность – оказание помощи родителям в вопросах развития и воспитания ребенка (индивидуальные и групповые консультации, родительские собрания).

- Социально-педагогическая и психологическая диагностика – изучение микроклимата в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, диагностика детско-родительских отношений, определение уровня правовой и педагогической культуры родителей.

- Коррекционная работа – создание положительного психоэмоционального климата в семье, коррекция неадекватных эмоциональных реакций родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и развитие умений родителей преодолевать жизненные трудности.

В работе клуба используются такие методы и приемы, которые помогают создавать положительный настрой на откровенный и деловой разговор, активизируют внимание родителей к новой информации и способствуют более легкому восприятию предлагаемого материала, побуждают к обмену собственным опытом семейного воспитания. Общение строилось на основе взаимопонимания и взаимоуважения, творческого подхода. Работа клуба позволяет сделать родителей и сотрудников детского сада единомышленниками, сплотившимися для решения единой задачи – воспитание и успешная социализация «особенного» ребенка.

Мы убеждены, что такая форма работы с родителями, как организация «Семейного клуба», приносит взаимную пользу и сотрудникам, и родителям, и детям, так как клуб является дополнительным компонентом воспитательного процесса, где родители и педагоги могут обмениваться информацией, получать знания и развивать свои умения, чтобы в дальнейшем объединить свои усилия и обеспечить успешную социализацию

подростающего поколения с ОВЗ в современном обществе. Оказание своевременной и систематической психолого-педагогической и медико - социальной помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ и особыми образовательными потребностями (ООП) в настоящее время являются наиболее значимыми видами педагогического взаимодействия, способствующего успешной социальной адаптации детей с ОВЗ. С помощью совместных усилий специалистов и родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ и ОПП и готовности социума к оказанию поддержки таким детям, возможно, обеспечит условия для достижения ими такого качества жизни, при котором они смогут чувствовать себя полноценной частью нашего общества.

Литература:

1. Госпорьян А., Новикова М. Тенденции развития семьи в России. // Социальное обеспечение. – 2005. – № 24. – С.4-7.
2. Гуров В.Н. Социальная работа образовательных учреждений с семьей. – М., 2005.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html/>

Калябина Т.А. (Россия)

Ранняя коррекционно-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях Владимирского дома ребёнка специализированного

Проблема ранней коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья актуальна и социально значима. Ранний возраст в жизни ребенка является наиболее ответственным периодом, когда развиваются моторные функции, ориентировочно-познавательная деятельность, речь, а также формируется личность.

В 2010 году во Владимирском доме ребёнка специализированном было открыто отделение реабилитации, которое имеет в своем составе:

- кабинет массажа и ЛФК;
- физиокабинет;
- логопедический кабинет;
- кабинет по социальной адаптации;
- сенсорную комнату.

Для оказания медицинской помощи работают:

- круглосуточный сестринский пост;
- процедурно-прививочный кабинет.

Педагогический коллектив отделения реабилитации работает по «Программе воспитания и социализации детей со сложной структурой де-

фекта», разработанной коллективом ученых Худенко Е.Д., Шаховской С.И., Приходько О.Г., Дедюкиной Г.В., Кирилловой Е.В., Маруновой Л.А. [1]. Программа ориентирована на воспитание, развитие и социализацию детей от рождения до 4 лет, имеющих сложную структуру дефекта, её содержание разработано по основным направлениям психофизического развития детей:

- ознакомление с окружающим миром;
- развитие речи;
- игра;
- изобразительная деятельность и конструирование;
- формирование элементарных математических представлений;
- физическое воспитание;
- формирование культурно-гигиенических умений и навыков самообслуживания.

Авторы программы рассматривают процесс воспитания и реабилитации с позиции личностного развития ребёнка, коррекции нарушенных, несформированных механизмов деятельности.

Дети, воспитывающиеся во Владимирском доме ребёнка специализированном, имеют неврологические заболевания, осложнённые интеллектуальным недоразвитием или умственной отсталостью, поэтому основной целью реабилитационного отделения при осуществлении психолого-педагогической реабилитации является создание условий для эффективного развития ребёнка, раскрытия и реализации его способностей в различных сферах. В связи с этим, основными задачами педагогического коллектива реабилитационного отделения являются:

- раннее выявление отклонений в развитии ребёнка;
- создание необходимой предметно-развивающей среды;
- разработка и применение мер коррекции, т.е. оказание высококвалифицированной дефектологической, педагогической и психологической помощи детям-воспитанникам дома ребёнка;
- обеспечение своевременного и полноценного физического и психического развития, оптимального состояния здоровья;
- внедрение в систему комплексной реабилитации адекватных возрасту форм работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- повышение компетентности педагогов в вопросах оказания реабилитационной помощи детям дома ребёнка через разработку индивидуального маршрута.

Процесс психолого-педагогической реабилитации включает в себя несколько блоков:

I блок – диагностическая работа.

Цель: оценка уровня нервно психического развития ребёнка и планирование на основе диагностики адекватных мероприятий по устранению, нейтрализации недостатков в развитии (соблюдение принципа единства диагностики и коррекции)

В целях осуществления подхода к каждому ребёнку, воспитателями групп, дефектологами, врачами проводится диагностика и контроль за нервно-психическим развитием детей по методикам:

- Э.Л. Фрухт «Диагностика нервно-психического развития детей первого года жизни» [12];
- К.П. Печора, Г.В. Пантюхина «Диагностика нервно-психического развития детей раннего возраста» [5, 4, 3, 2];
- Е.А. Стребелева «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» [7];
- Н.В. Серебрякова «Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста» [10].

II блок – коррекционно-развивающая работа с детьми, осуществляется по следующим направлениям:

- сенсорное развитие;
- физическое развитие;
- эмоциональное развитие;
- речевое развитие;
- социальное развитие;
- приобщение ребёнка к предметной деятельности;
- приобщение ребёнка к игровой деятельности;
- приобщение ребёнка к самообслуживанию.

В этой работе используются современные авторские программы и технологии такие как:

- «Программа воспитания и социализации детей со сложной структурой дефекта» под редакцией Худенко Е.Д., Шаховской С.И., Приходько О.Г., Дедюхиной Г.В., Кирилловой Е.В., Маруновой Л.А. [6];
- Разенкова Ю.А. «Игры с детьми младенческого возраста» [8];
- Стребелева Е.А., Мишина Г.А. «Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями» [11];
- Дедюхина Г.В. «55 способов общения с неговорящим ребёнком» [1];
- Решетнева Г.А., Минк И.Н. «Физическое воспитание детей 1-го года жизни с нарушениями в развитии» [9].

Основной формой организации работы являются индивидуальные и подгрупповые занятия (2-3 человека). В подгруппы объединяются дети со сходными проблемами в развитии и, как правило, одного возраста.

Продолжительность индивидуальных занятий составляет от 3 до 15 минут, подгрупповых – до 20 минут, в зависимости от вида нарушения.

Содержание занятий основано на игровой деятельности, с использованием ярких, красочных развивающих игр, игрушек и наглядных пособий. Для поддержания интереса у детей к содержанию занятий их структура предусматривает рациональное чередование различных видов деятельности (динамических, статических).

На каждого ребёнка составляется карта-маршрут оказания ранней педагогической помощи, которая нацелена на индивидуальное педагогическое воздействие со стороны различных специалистов реабилитационного отделения.

Деятельность музыкального руководителя скоординирована с деятельностью коррекционных педагогов и способствует развитию у детей слухового восприятия, координации движений, эмоциональной отзывчивости на пение и звучание инструментальной музыки. В коррекционно-развивающем процессе активно используется музыкотерапия, в каждой возрастной группе имеются музыкальные центры и аудиофонотеки.

Одним из эффективных способов организации процесса психолого-педагогической реабилитации является работа в «сенсорной комнате». Эта комната используется в следующих целях: коррекция познавательной деятельности, развитие произвольного внимания, эмоций, речевого и невербального общения. Использование сенсорного оборудования в коррекционно-педагогическом сопровождении детей, воспитывающихся в условиях дома ребёнка, является мощным мотивационным фактором и важнейшей развивающей средой, стимулирующей эмоциональную, речевую, физическую, интеллектуальную и другие сферы развития ребёнка. Пребывание в «сенсорной комнате» снимает мышечное и психоэмоциональное напряжение, стимулирует ослабленные сенсорные функции (зрение, осязание, слух и т.д.), создаёт положительный эмоциональный фон и даёт дополнительные стимулы извне.

Таким образом, обеспечение единства требований к педагогическому воздействию на детей способствует созданию эмоционально положительного климата и благоприятного пребывания воспитанников в группе и дома ребёнка в целом.

В целях координации психолого-педагогической реабилитации во Владимирском доме ребёнка специализированном осуществляется методическая работа. Старший воспитатель консультирует педагогов по вопро-

сам использования в педагогическом процессе диагностической и научно-методической базы, применения технологий воспитания и обучения детей раннего возраста.

В целях улучшения качества воспитательно-образовательной работы и ухода за детьми во Владимирском доме ребёнка специализированном систематически осуществляется контроль профессиональной деятельности медико-педагогического персонала со стороны главного врача, врачей педиатров, старшего воспитателя, старшей медицинской сестры. Используются следующие виды контроля: медико-педагогический, оперативный (текущий), итоговый. Результаты контроля фиксируются и обсуждаются на административных, педагогических и медико-педагогических советах.

Таким образом:

1. Результатом целенаправленной работы отделения реабилитации Владимирского дома ребёнка специализированного по оказанию ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья является положительная динамика в нервно-психическом статусе воспитанников, которая проявляется во всех сферах деятельности ребёнка.

2. Становление системы ранней помощи создаст условия для своевременного выявления детей с проблемами в развитии и оказания им эффективной коррекционной помощи.

3. Становление системы ранней помощи обеспечит качественную социальную и образовательную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья.

4. Вся система ранней коррекционно-педагогической помощи детям в условиях Владимирского дома ребёнка специализированного направлена на формирование, по возможности, полноценной личности ребёнка.

Литература:

1. Дедюхина Г.В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребёнком. - М.: Издательский центр «Техинформ» МАИ, 1997. - 88с.

2. Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста. М., 1996.

3. Печора К.Л. Актуальные проблемы развития и формирования поведения детей раннего возраста в условиях дома ребенка // Дошкольное воспитание. 2004. № 4.

4. Печора К.Л. К оценке психического развития детей раннего возраста // Педиатрия. 1985. № 4.

5. Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольном учреждении. М., 2002.

6. Программа воспитания и социализации детей со сложной структурой дефекта [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.famous-scientists.ru/list/2708/>

7. Психолого-педагогическая диагностика развития П86 детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / [Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 2004. — 164 с.
8. Разенкова Ю.А. Игры с детьми младенческого возраста – М.: Школьная пресса, 2003. [Электронный ресурс]. – URL: <http://nnm-club.me/forum/viewtopic.php?t=265713/>
9. Решетнева Г.А., Минк И.Н. Физическое воспитание детей 1-го года жизни с нарушениями в развитии. – М.: ВЛАДОС, 2004.- 79с.
10. Серебрякова Н.В. Стимульный материал для диагностического обследования детей раннего и дошкольного возраста. – СПб.: КАРО, 2005.-48с.
11. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями: методическое пособие для родителей и педагогов дошкольных учреждений. – М.: «Экзамен», 2006.-160с.
12. Фрухт Э.Л. Дети - сироты. Консультирование и диагностика. М., 1998.

Ванюкова И.Н. (Россия)

Технология проектирования в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ЗПР в условиях реализации ФГОС

В настоящее время различные исследователи [3] отмечают увеличение числа детей с проблемами в развитии. По данным НИИ детства, по уровню нервно-психического развития только 33-35% детей старшего дошкольного возраста полностью готовы к обучению в школе, 56% детей условно готовы к школе и требуют специальных коррекционно-реабилитационных и развивающих методов, направленных на повышение уровня развития и здоровья, а 9% детей не готовы к обучению в массовой школе. Большую группу аномально развивающихся детей составляют дети с задержкой психического развития.

Проблема воспитания и обучения дошкольников с ЗПР является одной из наиболее важных и актуальных проблем коррекционной педагогики. Своевременная организация коррекционного воздействия является основным фактором, обуславливающим социальную адаптацию и реабилитацию проблемного ребенка. На сегодняшний день в научных исследованиях убедительно показано и подтверждено практикой, что наибольшие педагогические возможности для преодоления недостатков в развитии ребёнка имеются в период раннего и дошкольного детства, так как в этот период психика наиболее пластична. Поэтому усилия педагогов и специалистов нашего ДОО направлены на разработку и использование оптимальных и эффективных форм, методов формирования и развития различных сторон психической сферы дошкольников с ЗПР.

На современном этапе уже накоплен определенный опыт работы по организации коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с ЗПР в условиях групп компенсирующей направленности детского сада, однако, содержание и условия организации дошкольного образовательного процесса в нашей стране изменяются.

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) [5] утверждает основные принципы образования на этой ступени: принцип содействия и сотрудничества детей и взрослых в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой и окружающим миром; принцип приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; принцип формирования познавательных интересов и познавательных действий ребёнка через его включение в различные виды деятельности.

Становление новой системы образования требует существенных изменений в теории и в практике дошкольных учреждений, совершенствования педагогических технологий. Использование инновационных педагогических технологий открывает новые возможности воспитания, обучения и коррекции дошкольников с ЗПР. Одним из наиболее эффективных, на наш взгляд, стал метод проектов. Как считает О.В. Виноградова, «Метод проектов – это педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная деятельность детей – исследовательская, познавательная, продуктивная, в процессе которой ребёнок познаёт окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты» [1].

Технология проектирования ориентирована на совместную деятельность участников образовательного процесса в различных сочетаниях: педагог – ребенок, ребенок – ребенок, дети – родители. Возможны совместно-индивидуальные, совместно-взаимодействующие, совместно-исследовательские формы деятельности.

По мнению И. Горбуновой, суть «метода проектов в образовании состоит в такой организации образовательного процесса, при которой обучающиеся приобретают знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к действительности в процессе планирования и выполнения, постепенно усложняющихся практических заданий - проектов, имеющих не только познавательную, но и прагматичную ценность» [2].

Педагог – организатор детской продуктивной деятельности, источник информации, консультант, эксперт. Он – основной руководитель проекта, при этом – партнер и помощник ребенка в его саморазвитии. Педагог определяет этапы реализации проекта, продумывает содержание деятельности и осуществляет подбор практического материала. Спецификой взаи-

модействия с использованием метода проектов в дошкольной практике является то, что педагогу необходимо «наводить» ребёнка, помогать обнаруживать проблему или, даже провоцировать её возникновение, вызвать к ней интерес и «втягивать» детей в совместный проект, но при этом не переусердствовать с помощью и опекой. Работа над проектом, проходит несколько этапов. На каждом из этапов взаимодействие педагога с детьми носит личностно-ориентированный характер:

Первый этап – целеполагание, выбор темы. Педагог совместно с детьми осуществляет выбор темы для более глубокого изучения, составляет план познавательной деятельности. Один из способов введения в тему связан с использованием модели «трёх вопросов»: «Что знаю? Чего хочу узнать? Как узнать?». На данном этапе диалог с детьми, организованный педагогом, способствует не только развитию саморефлексии ребёнка в области познания собственных интересов, оценки имеющихся и приобретению новых тематических знаний, но и развитию речи и собственно речевого аппарата.

Второй этап – реализация проекта - происходит через различные виды деятельности (творческую, экспериментальную, продуктивную). Педагог на данном этапе создает в группе условия для осуществления детских замыслов. Уникальность применения проектного метода в данном случае заключается в том, что второй этап способствует разностороннему развитию, как психических функций, так и личностных качеств ребёнка.

Третий этап – презентация проекта. Важно, чтобы в основу презентации был положен материальный продукт, имеющий ценность для детей. В ходе создания продукта раскрывается творческий потенциал дошкольников, находят применения сведения, полученные в ходе реализации проекта. Педагог создает условия для того, чтобы дети имели возможность рассказать о своей работе, испытать чувство гордости за достижения, осмыслить результаты своей деятельности. В процессе своего выступления перед сверстниками, ребёнок приобретает навыки владения своей эмоциональной сферой и невербальными средствами общения.

Одно из достоинств технологии проектирования [4] в том, что каждому ребенку обеспечивается признание важности и необходимости в коллективе. Он видит результаты коллективных усилий группы. Частным, конкретным результатом работы для детей может быть рисунок, аппликация, альбом, сочиненная сказка, подготовленный концерт, спектакль, книга и др. В ходе реализации проекта у детей развивается самостоятельность, активность, ответственность, чувство доверия друг к другу, интерес к познанию.

Опыт работы показывает, что дошкольники с ЗПР могут успешно выполнять проектную деятельность. При этом наблюдаются отчетливые позитивные изменения в познавательном развитии детей, наблюдается личностный рост дошкольников, который выражается в стремлении к выполнению оригинальных творческих работ. Существенно изменяются межличностные отношения дошкольников, дети приобретают опыт продуктивного взаимодействия, умение слышать другого и выражать свое отношение к различным сторонам реальности. В проектной деятельности ребенок имеет возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему подняться на более высокую ступень развития и успешно адаптироваться к школьному обучению.

Метод проектов оказался интересен и полезен не только детям, но и педагогам, так как он дает возможность сконцентрировать материал по определённой теме, повысить уровень собственной компетентности по проблеме, вывести на новый уровень взаимоотношения с родителями, ощутить себя партнером детей в решении исследовательских и коррекционных задач, сделать процесс познания не скучным и чрезмерно назидательным. Метод проектов естественно и гармонично внедряется в образовательный процесс нашего детского сада.

Немаловажным является тот факт, что в реализацию проекта вовлекаются не только дети, но и их родители, что делает процесс обучения максимально эффективным. Наблюдаются изменения в отношениях между детьми и родителями. Именно проектная деятельность помогает связать процесс обучения и воспитания с реальными событиями из жизни ребёнка, а также заинтересовать его, увлечь в эту деятельность. Она позволяет объединить педагогов, детей, родителей, научить работать в коллективе, сотрудничать, планировать свою работу. Каждый ребёнок может проявить себя, почувствовать себя нужным, а значит, появится уверенность в своих силах.

Таким образом, в проектной деятельности происходит формирование субъектной позиции у ребёнка, раскрывается его индивидуальность, реализуются интересы и потребности, что в свою очередь способствует личностному развитию ребёнка, а это соответствует социальному заказу на современном этапе.

Литература:

1. Виноградова О.В. Исследовательская проектная деятельность в ДОУ// Управление ДОУ. Научно-практический журнал.2009. №1. С.63-65.
2. Горбунова И. Эффективность метода проектов при формировании ключевых компетентностей.//Дошкольное воспитание. 2013. №3.

3. Материалы сайта [Электронный ресурс]. – URL: <http://doshvozrast.ru/metodich/konsultac04.htm/>

4. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей / Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 208 с. – (Дошкольное воспитание и развитие);

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2014. №2.

Аминова М.Е., Назарова О.С. (Россия)

Предупреждение дисграфии у детей с общим недоразвитием речи посредством дидактических игр

Одним из основных этапов формирования грамматически правильной речи является работа по предупреждению дисграфии у дошкольников [6]. Профилактика дисграфии — актуальная проблема в современных условиях. Предупреждение нарушения письма — одно из приоритетных направлений деятельности учителя-логопеда в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Как показывают данные ряда авторов А. Н. Корнева [4], Р. Е. Левиной [5], Г. А. Каше [3], Л. Г. Парамоновой [6], М. А. Поваляевой [7], у дошкольников с общим недоразвитием речи комплексно нарушено формирование всех компонентов речевой системы. А именно: звукопроизношения, звуко-слоговой структуры слов, фонематических процессов, языкового анализа и синтеза, несформированностью монологической связной речи, лексико-грамматического строя речи, зрительного гнозиса, оптико-пространственного праксиса, памяти, внимания, моторной функции, мышления; имеет место недоразвитие познавательной деятельности и соответственно не сформированы речевые и неречевые предпосылки овладения письмом. Анализ ошибок и трудностей, с которыми сталкиваются дети с общим недоразвитием речи при обучении письму, показывает роль и значение профилактики дисграфии.

Современные условия характеризуются гуманизацией образовательного процесса, обращением к личности ребенка, развитию лучших его качеств, формированию разносторонней и полноценной личности. В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения и воспитания детей, в частности, дидактические игры.

В дошкольном учреждении работа по устранению общего недоразвития речи [1] осуществляется с 4-5 летнего возраста детей. Поскольку преодоление общего недоразвития речи и профилактика нарушения письма должны осуществляться комплексно, поэтому целесообразно коррекционно-образовательную деятельность разделить на два этапа:

1. Первый этап обучения. Безбуквенный период. Проводится звуковой анализ и синтез сочетаний, слогов и слов. Основные его цели: подготовка артикуляционного аппарата к формированию артикуляционных укладов, воспитание потребности в речевом общении, развитии и уточнении пассивного словаря, коррекции дыхания и голоса. Важной задачей на этом этапе является развитие сенсорных функций, особенно слухового восприятия и звукового анализа, а также анализа и воспроизведения ритма.

2. Второй этап обучения. Буквенный период. Проводится звукобуквенный анализ и синтез слогов и слов. Анализ текстов и предложений. Основная его цель: развитие речевого общения и звукового-буквенного анализа. Проводится работа по коррекции артикуляционных нарушений.

Основные направления коррекционной работы:

1. Развитие фонематического восприятия.
2. Работа над звукопроизношением.
3. Развитие навыков звукового анализа и синтеза.
4. Развитие грамматических навыков.
5. Развитие связной речи.

Важным моментом при подготовке к школе детей с ОНР становится выбор методов обучения. Самый эффективный метод – использование дидактической игры [2], как одной из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка и в то же время – основного вида деятельности старшего дошкольника.

Поскольку единой классификации дисграфии не существует, были взяты за основу наиболее общепризнанные ее формы, чаще всего встречающиеся в практике логопедической работы. А именно: акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов, оптическая дисграфия, аграмматическая дисграфия.

С учетом данной классификации были подобраны дидактические игры по преодолению речевых нарушений и предупреждению дисграфии у детей с общим недоразвитием речи:

1. Дидактические игры, направленные на устранения предпосылок акустической и артикуляторно – акустической дисграфии: «Будь внимателен», «Назови слова», «Назови братца», «Звуковое лото», «Скажи как я», «Эхо», «Объяснялки», «Пароход», «Буря», «Кто больше».

2. Дидактические игры направленные на устранение предпосылок дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов: «Кто больше», «Измени слово», «Хлопочки», «Строители», «Цветочки», «Звуковая линейка», «Цепочка изменений», «Строители», «Подбери словечко», «Волшебники»

3. Дидактические игры, направленные на устранение предпосылок оптической дисграфии: «Построй башни», «Найди фрагменты изображения», «Что пропало? », «Повтори рисунок по клеточкам». «Из чего сделан», «Ластик», «Распутай буквы», «Разгляди буквы», «Зеркало», «Техники»

4. Дидактические игры, направленные на устранение предпосылок аграмматической дисграфии: «Магазин», «Мы считаем», «Один-два-пять», «Ложки и стаканы», «Большой-маленький», «Котенок», «Из чего сделан», «Скажи правильно», «Где стоит машина», «Закончи предложение»

Таким образом, целенаправленное, квалифицированное, комплексное и систематическое использование дидактических игр при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, является основным методом профилактики возможных впоследствии отклонений в развитии письменной речи. Применение качественно нового подхода в использовании дидактических игр, как средства профилактики дисграфии, создает все условия для преодоления речевых дефектов и формирует у детей базу для овладения школьными знаниями, умениями, навыками.

Литература:

1. Балобанова В. П., Богданова Л. Г., Венедиктова Л. В. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. – СПб.: Детство-пресс, 2001.
2. Журова Л. Е. Обучение дошкольников грамоте. – М., 2001.
3. Каше Г. А. Формирование произношения у детей с ОНР. - М., издательство АПН РСФСР, 1962.
4. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.: Речь, 2003
5. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. - М., АПН РСФСР, 1961.
6. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. - СПб.: Лениздат; Издательство «Союз», 2001.
7. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования: учебное пособие/ М. А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.

Голякова Л.Е. (Россия)

Значение формирования гендерной идентичности дошкольников для развития социально-значимых компетенций в условиях реализации ФГОС дошкольного образования

Приоритетной целью модернизации является обеспечение высокого качества российского образования. Первая ступень образовательной системы — дошкольное образование. Модернизация системы дошкольного образования в условиях реализации Федерального Государственного Об-

разовательного Стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [7] сегодня особенно актуальна. Значимое направление модернизации образования – развитие личности ребенка, способной реализовать себя в социальном пространстве.

Согласно ФГОС ДО [7], педагоги в работе с воспитанниками должны применять на практике образовательные программы, опираясь на их научную обоснованность. Благодаря интеграции образовательных областей можно обеспечить необходимый и достаточный уровень развития детей, учитывая их индивидуальные и возрастные особенности.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» помогает решать ряд задач: развитие игровой деятельности; приобщение к нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми; формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу.

В научной литературе [2] указывается, что гендер — это социально — педагогическая характеристика, с помощью которой люди дают определение понятиям «мужчина, «женщина».

Социализация — процесс усвоения социальных норм, правил, особенностей поведения, процесс вхождения в социальную среду.

«Гендерная социализация — процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами» [4].

Обращение к гендерному аспекту в образовании [1, 3, 5, 6, 8] связано со снижением уровня здоровья мальчиков и девочек, притуплением или потерей чувства гендерной принадлежности в детском возрасте, повышением неадекватности форм поведения среди молодежи и полным стиранием у молодых людей чувства личной принадлежности к определенному полу. Тяжёлым следствием всего вышперечисленного становится потеря главенствующей роли семьи традиционного вида в общественном устройстве страны, снижение уровня рождаемости в России и заполнение освободившихся территорий населением других этнических групп.

В научной литературе вопросы гендерной социализации [4, 8] разработаны для среднего и высшего звена системы образования. Для дошкольного звена эта тема разработана мало. Проблема формирования гендерной идентичности детей в дошкольных учреждениях сегодня актуальна как никогда.

Содержание существующих на сегодняшний день программ воспитания детей в ДООУ составлено без учета гендерных особенностей мальчиков и девочек. В них делается упор в основном на психологические, индивидуальные и возрастные особенности детей.

Таким образом, в дошкольных учреждениях осуществляется «бесполое» (усредненное) воспитание, что в конечном итоге приводит к формированию феминного (женственного) мальчика и мускулиной (мужественной) девочки. А когда такие мальчик и девочка становятся мужчиной и женщиной, у них неизбежно начинаются проблемы: не складывается личная жизнь, наблюдаются затруднения в общении, так как они не способны выполнять свои социальные роли. Это происходит потому, что в настоящее время в обществе наблюдается смещение социальных ролей, где на первый план выходят не типично «мужские» и типично «женские» качества (властность-подчинение), а такие качества, как взаимопомощь, взаимопонимание.

Следовательно, задача педагогов, работающих с детьми в ДОУ и решающих проблему гендерной идентификации заключается не в формировании мужских и женских качеств, а в формировании качеств, свойственных обоим полам (справедливость, доброта, трудолюбие, любовь к родному дому и др.)

Между тем, серьезные психологические исследования [2] на эту тему ведутся с конца XIX, начала XX века. Теоретической базой методики организации психодифференцированного воспитания занимались Е. Маккоби, К. Джемс, С. Бем. В начале XX века, в 1920—1930- гг., начали проводить научные исследования отечественные психологи. В 1960-е гг. возобновились широкие отечественные исследования под руководством Б.Г. Ананьева, заложившего глубокие теоретические основы гендерной психологии, выделение глобальных различий женщин и мужчин, Весомый вклад в разработку вопросов, касающихся психологических различий полов, внесли представители экспериментальной психологии: Н.Е. Румянцев, М.М. Рубинштейн, Н.А. Рыбников и др. В отечественной литературе анализ западных теорий гендерной социализации дан в работах Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной, В.С. Агеева и др. Физиологом Т.П. Хризман доказано, что у девочек и мальчиков дошкольного возраста «разная стратегия мозга», их эмоции имеют разную генетическую основу. В исследовании, по данным Т.М. Титоренко мальчики и девочки существенно отличаются в физическом, интеллектуальном развитии, у них разные интересы. Ученые Градусова Л.В., Кудрявцева Е.А., Татаринцева Н.Е, считают, что женщину в девочке, так же как и мужчину в мальчике, следует формировать с дошкольного возраста, не отделяя полового воспитания от общего нравственного. В отличие от западных психологов, представители экспериментальной психологии решали и специфичные отечественные проблемы совместного обучения мальчиков и девочек, а также особенности их обучения и воспитания.

По мнению А.А. Чекалиной [8], «Психология половых различий – это раздел гендерной психологии, который рассматривает весь спектр психологических различий представителей мужского и женского пола, это различия в когнитивной, мотивационной, эмоциональной, поведенческой и других сферах личности».

Изучение процесса гендерной социализации в дошкольном возрасте, где находятся его истоки, и условия, которые оказывают влияние на этот процесс, представляет особый интерес. Именно в период дошкольного детства у детей происходит принятие гендерной роли. Ученые считают, что нужно качественно перестроить систему образования, сделать методы и технологии обучения развивающими в физическом и психологическом смысле, использовать дифференцированный подход к обучению девочек и мальчиков.

Проблемы, требующие решения:

- пересмотр стратегий, программ, методов, темпов, последовательности, технологий, содержания и форм образования с учетом специфики познавательной деятельности, эмоциональной сферы и типов коммуникации мальчиков и девочек;
- подготовка кадров педагогов с привлечением мужчин и с обучением их гендерным технологиям и гендерному мышлению;
- обучение родителей гендерному подходу в воспитании детей и в общении с другими членами семьи;
- выработка стратегий обучения и воспитания однополых и разнополых групп, в детском саду, в школе и в семье.

Становится актуальным понятие гендерной компетенции, компетенции педагогов и родителей. Гендерная компетенция включает содержательный, рефлексивный и организационный компоненты.

На современном этапе в системе образования России усилиями учёных и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребёнку в образовательном процессе — это психолого-педагогическое сопровождение.

Сопровождение — это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе.

Наше время предъявляет к детским садам высокие требования, в соответствии с которыми, в системе дошкольного образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса. Поэтому забота о реализации пра-

ва ребенка на полноценное и свободное развитие является сегодня неотъемлемой целью деятельности любого дошкольного учреждения.

Под влиянием взрослых формируются и развиваются два разных человека — с разной психикой, разными законами развития высших корковых функций, таких как речь, эмоции, мышление. Следует помнить главное: мальчики и девочки, имея разный мозг, ведут себя по-разному.

Обеспечение гендерного подхода в социализации дошкольников — одна из важных задач развития дошкольников. Целью такого подхода является воспитание девочек и мальчиков, одинаково способных к самореализации.

Работа по гендерному воспитанию в детском саду направлена на овладение детьми элементами культуры в сфере взаимоотношения полов, правильное понимание ими роли мужчины и женщины в обществе, позволит сформировать адекватную полу модель поведения.

Переход к гендерному подходу в воспитании и обучении дошкольников ориентирован на индивидуальные склонности и возможности. Гендерный подход в образовании — проявление личностно-ориентированного взаимодействия педагогов, родителей и детей.

Разработанная в соответствии ФГОС ДО [7] общеобразовательная программа учитывает новейшие достижения науки и практики дошкольного образования. Модель гендерной социализации обеспечит становление личности ребенка раннего и дошкольного возраста при условии гендерного просвещения работников образования и родителей.

Очень важно использовать гендерный подход в психолого-педагогической науке и практике. Повышение гендерной культуры будет способствовать созданию системы гендерного просвещения от дошкольного – к среднему, от среднего — к старшему звену общего образования.

Основная цель процесса гендерного воспитания состоит в создании полоразвивающего и социокультурного пространства ДООУ, как среды, способствующей овладению детьми полоролевым опытом, ценностями, смыслами и способами полоролевого поведения на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

Важно при организации различных видов деятельности осуществлять индивидуальный, дифференцированный подход к девочкам и мальчикам.

Благодаря образовательной работе по гендерному воспитанию в ДООУ, дошкольники получают представления о собственной гендерной принадлежности, овладеют отдельными способами действий, доминирующих в поведении взрослых людей соответствующего гендера, научатся распо-

знавать и оценивать эмоциональные состояния и поступки людей разного пола.

Только совместными усилиями всех участников образовательного процесса, благодаря планомерной и последовательной работе по гендерному образованию в ДОУ можно добиться успеха в реализации личности каждого ребенка.

Цель всех усилий — помочь и девочкам, и мальчикам наиболее полно реализовывать свои индивидуальные особенности и способности, быть уверенными в себе и своем будущем.

Литература:

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. – 1987. – № 5.
2. Введение в гендерные исследования: Учебное пособие / Под ред. И.В. Костиковой. – М.: Изд-во МГУ, 2000.
3. Доронова Т.Н. Пол или гендер?: (девочки налево, мальчики направо!) // Обруч: образование, ребенок, ученик. – 2009. – № 3.
4. Клецина И.С. Гендерная социализация. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1998.
5. Репина Т.А. Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду // Вопросы психологии. – 1984. – № 7.
6. Ускембаева М. Особенности гендерного самосознания детей дошкольного возраста. // http://www.genderstudies.info/magazin/magazin_07_02.htm
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html/>
8. Чекалина А.А. Гендерная психология. – М., 2006

Лисейкова Е.Е., Ганькина М.Е. (Россия)

Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста как одно из приоритетных направлений по работе с семьей в условиях реализации ФГОС дошкольного образования

Одной из важных составляющих дошкольного образования является сотрудничество детского сада с семьей. Требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [4] направлены на обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. Именно это направление является приоритетным в нашей работе по профилактике речевых нарушений у детей 2 – 3 лет.

Так как в настоящее время увеличилось количество детей с задержкой речевого развития, в своей логопедической практике мы сталкиваемся с тем, что к нам на консультацию приходят все чаще родители детей раннего возраста, обеспокоенные их речевым развитием. Практически во всех случаях родители очень хотели бы помочь ребенку самостоятельно, но не знают, как это можно сделать.

Исходя из потребностей родителей учителя-логопеды МБОУ «НОШ ЗАТО г. Радужный» Владимирской области организовали творческую группу «Речевичок», которая на протяжении двух лет занимается пропагандой логопедических знаний [1, 2, 3, 5] и формированием сознательного интереса родителей к плодотворному сотрудничеству по профилактике речевых нарушений у детей 2-3 лет. С этой целью проводятся разнообразные семинары – практикумы, индивидуальные и групповые консультации, оформляются буклеты, информационные стенды для родителей, подбираются игры и разрабатываются наглядно-методические материалы для организации деятельности с детьми раннего возраста в домашних условиях.

Просвещение родителей проводится в рамках тематических семинаров, которые организуются по следующим направлениям: причины речевых нарушений; характеристика сензитивных периодов в развитии речи детей раннего возраста; особенности речевого развития детей 2-3 лет и др.

На семинарах родители знакомятся с диагностическими показателями речевого и интеллектуального развития собственных детей, полученные специалистами, по которым они могут самостоятельно определить соответствует ли возрасту развитие их малыша.

На семинарах-практикумах они имеют возможность в адаптированной форме познакомиться с правилами выполнения артикуляционной гимнастики и совместно выполняют доступные детям раннего возраста упражнения для губ и языка: «Бегемотики», «Лягушка и Слоник», «Лопаточка», «Месим тесто», «Змейка», «Часики», «Вкусное варенье», «Лошадка», «Орешки», которые предназначены для систематических практических упражнений в домашних условиях и предусматривают работу по развитию органов артикуляционного аппарата, целенаправленного выдоха, слухового внимания, мелкой моторики пальцев рук, связной речи детей, имеющих проблемы в речевом развитии.

Посещение родителями подобных семинаров-практикумов позволяет им усвоить, что правильное произнесение многих звуков невозможно без целенаправленного выдоха, для чего родители знакомятся с техникой выполнения упражнений и участвуют в играх логопедической направленности, дидактический материал для которых, в целях использования в домашних условиях, они могут изготовить потом самостоятельно: например,

«Футбол», «Шторм в стакане», «Кораблик», «Бабочка», «Дождик», «Листопад».

Для того чтобы научить ребенка слушать и слышать звуки целесообразно развивать слуховое внимание, поэтому родителей мы обучаем таким играм, как «Угадай, что звучит?», «Кто внимательный?», «Шуршащие киндеры», «Угадай, кто так подает голос?», «Угадай героев сказки?». Предлагаем им комплекс упражнений и игр по развитию движений пальцев рук. Рассказываем, как можно использовать в развивающих целях подручный материал, такой как массажные мячики, шнурки, мозаику, прищепки, бусины разной формы, макароны, пуговицы, крупы, камешки, демонстрируем возможность использования в домашних условиях элементов арттерапии, пескотерапии, су-джок терапии.

Так как неотъемлемой частью занятий с ребенком является обогащение словарного запаса и расширение представлений об окружающем мире, в чем может помочь лото различной тематики, а также картинки, вырезанные из старых газет, журналов, книг, которые наклеивают в специальный альбом по общей тематике: игрушки, одежда, обувь, животные, птицы, посуда и так далее, родителям сообщается информация о важности постоянного общения с ребенком, о том, что если для взрослых все окружающее знакомо и привычно, то малыша со всем, что нас окружает, нужно знакомить. Ребенку необходимо рассказывать о том, что находится вокруг нас, проговаривать все действия, которые взрослый выполняет в данный момент. Важно знакомить детей с детской литературой, рассматривать картинки во время чтения, задавать вопросы по тексту.

Особое внимание на занятиях с родителями уделяется их обучению методике заучивания стихов. Для этого им предлагается картотека игр по развитию словаря и правильного грамматического оформления речи, которую они могут потом по аналогии изготовить самостоятельно и также использовать в домашних условиях для занятий с собственными детьми.

В конце каждого практического занятия родители получают информационные буклеты, в которых собрана вся информация по определенной теме, которые они потом, как памятки, могут использовать дома.

Все сказанное выше позволяет судить о системности организованной с учетом современных требований и задач ФГОС дошкольного образования [4] работы творческой группы учителей-логопедов «Речевичок», направленной на оказание ранней коррекционной помощи детям 2-3 лет на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для детей этого возраста педагогических условий в максимальной степени, способствующих развитию речи.

Литература:

1. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. Логопедия. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2000.- 320с.
2. Косинова, Е.М. Уроки логопеда. Игры для развития речи. – М.:Эксмо,2010.- 174с.
3. Краузе, Е.Н. Логопедия. Логопедические занятия с детьми раннего и младшего возраста. – СПб.: КОРОНА принт, 2005.- 208с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html/>
5. Шевцова, Е.Е., Воробьева, Е.В. Развитие речи ребенка от одного года до семи лет.- М.: ТЦ СФЕРА, 2006.- 96с.

Сахарова К.А. (Россия)

Формирование универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики через деятельностный подход как основной способ получения знаний по УМК «Школа 2100»

*«Новый мир имеет новые условия
и требует новых действий»*

Н. Перих

В последние десятилетия в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. В документе о приоритетных направлениях развития образования в Российской Федерации, современное образование - «...это такое образование, благодаря которому человек способен самостоятельно работать, учиться и переучиваться»[1].

В основе нынешней модернизации российского образования, лежат идеи личностно-ориентированного развивающего обучения. Отличительной особенностью нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [6] является его деятельностный характер [3, 5]. Сегодня одна из важнейших задач общеобразовательной школы состоит уже не в том, чтобы обеспечить учащихся «багажом» знаний, а в том, чтобы привить умения, позволяющие им самостоятельно добывать информацию и активно включаться в творческую, исследовательскую деятельность [5].

Прежде всего, следует остановиться на сущности системно-деятельностного подхода в обучении [5], основная идея которого заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях.

Согласно А.А. Леонтьеву [5], в системно-деятельностном подходе категория «деятельности» занимает одно из ключевых мест и предполагает ориентацию на результат образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования.

«Научить детей учиться» [5] - главный тезис деятельностного подхода. «Уметь учиться - это значит понимать, чего я не знаю, самостоятельно справиться с затруднениями, получить знания» [Там же.]. Следовательно, усвоение содержания обучения и развитие ученика происходит в процессе его собственной деятельности. А это значит, что процесс учения - это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом.

В начальной школе математика служит опорным предметом для изучения сложных дисциплин, в дальнейшем знания и умения, приобретенные при ее изучении, и первоначальное овладение математическим языком станут необходимыми для применения в жизни и фундаментом обучения в старших классах. Более того, каждый учитель понимает, что оттого насколько хорошо будет усвоен материал, настолько и успешнее будет проходить не только обучение детей, но и развитие ребят: умение мыслить, сравнивать, анализировать, контролировать, оценивать. Согласно взглядам учителей математики [2] в курсе обучения математики в начальной школе каждая тема - это важный кирпичик в построении прочного здания для дальнейшего обучения.

В настоящее время работа по учебнику «Моя математика» из УМК «Школа 2100» показала, что это учебник для детей, которые хотят открывать для себя новое, для взрослых, которые хотят им помочь в этом,- словом, для тех, кто хочет быть успешным в жизни. В учебнике заложен принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации. Важнейшей отличительной особенностью такого принципа, с точки зрения содержания учебника, является включение наряду с общепринятыми для начальной школы линиями таких тем, как: «Числа и действия над ними»; «Текстовые задачи»; «Величины»; «Элементы геометрии»; «Элементы алгебры»; а также: «Стохастика» и «Занимательные и нестандартные задачи».

Кроме того, следует отметить, что предлагаемый курс математики содержит материалы для системной проектной деятельности и работы с жизненными (компетентностными) задачами [4].

В своей работе на уроках математики стараюсь не давать детям знания в готовом виде, а направляю их на поиск различных вариантов реше-

ния проблемы. Если дети открывают на уроке что-то новое, значит цель урока достигнута. Одним из путей организации учебной деятельности на уроке является постановка учебной задачи. Поставить учебную задачу - значит помочь учащимся самим сформулировать либо тему урока, либо сходный с темой вопрос, ответ на который выведет на тему урока. Для этого используется три варианта постановки учебной проблемы на уроке.

1. Создание проблемной ситуации. (Самый сложный, но самый эффективный). На этом этапе урока учащимся предлагается ответить на вопрос или практическое задание на новый материал, в связи с чем у учащихся появляется самостоятельность в выборе действий - каждый идет своим путем, возникают разные мнения. При выполнении детьми невыполнимых вообще заданий, вызывающих существенные затруднения, ввожу практические задания, с которыми ребенок до настоящего момента не сталкивался, т.е. задание не похожее на предыдущее.

2. Подводящий к теме диалог.

3. Сообщение темы урока в готовом виде, но с применением мотивирующего приема.

Практика показывает, что высшая степень проблемности присуща такой учебной задаче, в которой ученик: сам формулирует проблему, сам находит решение, решает, самоконтролирует правильность решения. Нельзя не согласиться с А.С. Бурой [3] в том, что постоянное решение таких учебных задач включает ученика в систематическую поисковую деятельность, а само обучение превращается в проблемно-развивающее.

Вся работа по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» строится с использованием принципом минимакса. Согласно этому принципу учебники содержат учебные материалы, входящие в минимум содержания (базовый уровень), и задачи повышенного уровня сложности (программный и максимальный уровень), не обязательные для всех учащихся. Таким образом, ученик должен освоить минимум, но может освоить максимум.

В результате организации работы с использованием принципа минимакса на роках математики по УМК «Школа 2100» у учащихся формируются универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные) [1] позволяющие достигать предметных, метапредметных и личностных результатов. Кратко остановимся на их характеристике.

- **Познавательные:** в предлагаемом курсе математики изучаемые определения и правила становятся основой формирования умений выделять признаки и свойства объектов. В процессе вычислений, измерений, поиска решения задач у учеников формируются основные мыслительные операции (анализа, синтеза, классификации, сравнения, аналогии и т.д.),

умения различать обоснованные и необоснованные суждения, обосновывать этапы решения учебной задачи, производить анализ и преобразование информации (используя при решении самых разных математических задач простейшие предметные, знаковые, графические модели, таблицы, диаграммы, строя и преобразовывая их в соответствии с содержанием задания). Решая задачи, рассматриваемые в данном курсе, можно выстроить индивидуальные пути работы с математическим содержанием, требующие различного уровня логического мышления. Отличительной особенностью рассматриваемого курса математики является раннее появление (уже в первом классе) содержательного компонента «Элементы логики, комбинаторики, статистики и теории вероятностей», что обусловлено активной пропедевтикой этого компонента в начальной школе.

- **Регулятивные:** математическое содержание позволяет развивать и эту группу умений. В процессе работы ребёнок учится самостоятельно определять цель своей деятельности, планировать её, самостоятельно двигаться по заданному плану, оценивать и корректировать полученный результат (такая работа задана самой структурой учебника).

- **Коммуникативные:** в процессе изучения математики осуществляется знакомство с математическим языком, **формируются речевые умения:** дети учатся высказывать суждения с использованием математических терминов и понятий, формулировать вопросы и ответы в ходе выполнения задания, доказательства верности или неверности выполненного действия, обосновывают этапы решения учебной задачи [4].

Работая в соответствии с инструкциями к заданиям учебника математики по УМК «Школа 2100», дети учатся работать в парах, выполняя задания в учебнике проекты в малых группах. Умение достигать результата, используя общие интеллектуальные усилия и практические действия, является важнейшим умением для современного человека. Важно организовать работу так, чтобы ученик в результате такой работы почувствовал собственный рост.

Из всего выше изложенного следует, что результатом использования деятельностного подхода с применением принципа минимакса на уроках математики является высокий уровень познавательной активности, инициативность, самостоятельность, индивидуальный поиск и творчество учащихся.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. - М., 2010.

2. Материалы сайта [Электронный ресурс] – URL: <http://nsportal.ru/shkola/algebra/library/pedagogicheskii-proekt-po-teme-deyatelnostnyi-podkhod-v-obuchenii-matematiki/>

3. Буряя А.С. Деятельностный подход в обучении математике младших школьников. – [Электронный ресурс] – URL: <http://методкабинет.рф/attachments/>

4. Материалы сайта [Электронный ресурс] – URL: <http://www.school2100.ru/uroki/elementary/mat.php/>

5. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. - М.: Баласс; Издательский Дом РАО, 2003.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – [Электронный ресурс] – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543/>

Патрушева З.В. (Россия)

Проектный метод как одна из форм взаимодействия ДОО с семьей

Современные родители ввиду своей чрезмерной занятости не всегда могут уделить должное внимание своему ребёнку, воспитательная функция часто выполняется на интуитивном уровне, поэтому особенно важная роль в выстраивании позитивных отношений родителей с детьми отводится дошкольным организациям. Кто, как не педагоги ДОО должны научить родителей общаться со своим ребёнком, сотрудничать с ним, вести совместную продуктивную деятельность. Но, не для кого не секрет, что сегодня родителей трудно привлечь к прослушиванию очередной лекции, которая имеет место в современном ДОО, гораздо больший интерес носят нетрадиционные формы взаимодействия с родителями.

У семьи и детского сада - единые цели и задачи, но содержание и методы воспитания специфичны. Очень важно, чтобы эти цели и задачи совпадали, а это возможно, лишь при эффективном взаимодействии ДОО и семьи. Единая стратегия воспитания, развития и обучения ребёнка, позволит вырастить перспективного, конкурентноспособного и всестороннего развитого человека.

Термин «взаимодействие» предполагает общение, обмен мыслями, чувствами переживаниями.

В настоящее время педагоги стараются использовать разнообразные формы взаимодействия с родителями - это наиболее исследованная область в современной педагогике, представленная во многих пособиях для воспитателей.

Классификацию нетрадиционных форм общения педагога с родителями разработала Т.В. Кротова [3; 183]. К ним относятся: информационно -

аналитические, досуговые, познавательные, наглядно-информационные. Эти формы направлены:

- на выявление интересов, запросов родителей;
- установление эмоционального контакта между педагогами, родителями и детьми;
- ознакомление родителей с возвратными и психологическими особенностями детей;
- формирование у родителей знаний и умений о воспитании детей.

На наш взгляд, проектный метод, также, может является эффективной формой взаимодействия ДОО и семьи. Почему именно проектный метод?

По мнению Густомясовой А.Л. [1], в ходе осуществления проекта между родителями и детьми происходит одновременно и взаимодействие, и творческое соревнование. Атмосфера игры и фантазии позволяет сбросить механизмы самоконтроля и показать себя с неожиданной стороны. Лучше узнавая своих родных, дети и родители становятся ближе друг к другу.

А.Г. Гогоберидзе и О.В. Солнцева [2] отмечают, что метод проекта – это способ достижения дидактической цели через детальную проработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым, практическим результатом. Метод проекта предполагает создание воспитателями таких условий, которые позволяют детям самостоятельно или совместно со взрослыми открывать новый практический опыт, добывать его экспериментальным, поисковым путём, анализировать и преобразовывать его.

Сущность этого метода как способа достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, лично значимой для ребёнка, которая должна завершиться практическим результатом, оформленным в виде конечного продукта, как указывают А.Г.Гогоберидзе и О.В. Солнцева [2], определяется в исследовании Е.С. Полат.

Метод проектов основан, с одной стороны, на взаимодействии со взрослыми, а с другой - на основе постоянно расширяющихся самостоятельных действий ребёнка (собственных проб, поиска, выбора, манипулирования предметами и действиями, конструирования, фантазирования, наблюдения-изучения-исследования). В проектной деятельности ребёнок чувствует себя субъектом, поскольку получает возможность быть самостоятельным, инициативным, активным, деятелем, который ответственен за результат деятельности, свои поступки. В основе проектной деятельности лежат развитие познавательных интересов детей, умение самостоятельно применять полученные представления, ориентироваться в информацион-

ном пространстве, восполнять недостающие знания и обретать умения, развитие критического мышления.

А.Л. Густомясова [1] выделяет следующие преимущества совместной проектной деятельности:

1. Обеспечение личностно - ориентированного взаимодействия педагога и ребенка. Совместная проектная деятельность дает педагогу посыл не столько учить, сколько помогать ребенку осваивать окружающий мир, находить смысл в совместной деятельности, ставить цель, планировать и организовывать свои действия с целью ее достижения и таким образом приобретать качества социально-компетентного человека.

2. Формирование компетентности родителей в вопросах воспитания их детей. Совместная проектная деятельность позволяет педагогу выявлять индивидуальные интересы участников проекта и формировать их компетентность. Привлечение родителей к совместной проектной деятельности дает им возможность осознать имеющийся и приобрести новый опыт конструирования собственного родительского поведения, транслирующего детям знания, установки и ценности, образцы компетентного поведения.

3. Установление партнерского взаимодействия с родителями воспитанников. Вовлеченность в проект позволяет всем членам семьи стать непосредственными участниками образовательного процесса, обогатить свой педагогический опыт, открыть неизвестные стороны собственного ребенка, испытать чувство удовлетворения от своих успехов и успехов ребенка. В такой ситуации педагог становится привлекательным партнером по общению.

Педагог проектирует, планирует систему воздействий на ребенка, ее содержательные, дидактические компоненты, прогнозирует результат. Эрудиция, жизненный и профессиональный опыт родителей служат источником информации и реальной помощи педагогу.

4. Совместная проектная деятельность имеет развивающий потенциал, который заключается в развитии коммуникативной и эмоционально-мотивационной сфер всех участников проекта. Благодаря этому возникает общее настроение энтузиазма всех участников проекта.

Очевидно, что совместная проектная деятельность только объединит усилия ДОО и семьи в вопросах развития, воспитания и обучения ребенка, обеспечит полноту и целостность социально-педагогической и культурно-образовательной среды, в которой ребенок живет, развивается и самореализуется. При этом результативность и успешность заключается не в дублировании и не в замене функций одного института воспитания другим, а в их гармоничном дополнении друг друга.

Литература:

1. Густомясова А.Л. Воспитание дошкольника проектной деятельностью. Методическая копилка педагога: методическое пособие [Текст] / А.Л. Густомясова. - Ставрополь: СКВС, 2006
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под. ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. - Спб.: Питер, 2014. - 464с.
3. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста: учеб. пособие / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева, Т.В. Кротова. М.: Творческий центр Сфера, 2009. - 255с.

Крылова Н.Ю. (Россия)

Взаимодействие семьи и школы как необходимое условие формирования личности младшего школьника

В настоящее время остро встаёт вопрос о роли и функциях семьи и школы в воспитании младших школьников. Проблемы воспитания детей младшего школьного возраста приобретают особую важность и обращают на себя внимание. Трудности в обучении, причины неудачи в воспитании заставляют нас задуматься о том, что определяющая роль в воспитании ребёнка отводится не только школе (учителям, психологам, социальным педагогам), но и, конечно, принадлежит семье, которая становится координатором и регулятором в воспитании.

Как отмечает А.К. Васильева, «Семья - часть общечеловеческого коллектива, важнейший институт социализации подрастающего поколения. Какую бы сторону развития мы не взяли, всегда окажется, что решающая роль его эффективности на том или ином этапе играет семья» [2; 67].

По мнению Дегенгарт А.В. [4], именно в семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится как себя вести в различных ситуациях. Очень важно, чтобы то, чему мы учим ребенка, подкреплялось конкретными примерами, чтобы он видел, что у взрослых теория не расходится с практикой. При рассмотрении вопросов обучения и воспитания неоднократно подчеркивалось необходимость совместных усилий школы и семьи по воспитанию учащихся.

Важными условиями воспитания младшего школьника являются взаимоотношения школа - семья - ребенок. Иногда родители полагают, что с приходом ребенка в школу снижается роль семьи в его воспитании, ведь основное время теперь дети проводят в стенах школы. Однако, именно в это время, влияние семьи не только не снижается, но и возрастает. Единые согласованные требования семьи и школы - одно из условий правильного воспитания детей в семье. Там, где педагог и родитель действует согласованно, лучше осуществлять учебно-воспитательную работу.

На наш взгляд, школа должна не только поддерживать тесные связи с семьей и общественностью, но и оказывать воздействие на активизацию воспитательной деятельности родителей, повышать их ответственность за воспитание детей. Нельзя не согласиться с А.К. Васильевой в том, что «Объединяя педагогические усилия, учителя и родители сталкиваются со следующими проблемами, над решением которых им следует работать совместно:

- проблемы, которые связаны с целями и содержанием образовательно воспитательной работы школы и семьи;
- проблемы методики стимулирования учащихся в семье к работе над своим личностным развитием и формированием;
- проблемы учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе семейного воспитания;
- безграмотность отдельных родителей в вопросах физического и психологического здоровья;
- отсутствие навыков позитивного решения семейных конфликтов;
- завышенные требования к воспитательному процессу в школе;
- перекладывание функций воспитателя на школу;
- недопонимание некоторыми родителями партнерства семьи и школы» [2; 32].

Как считает Власюк И.В., «Одной из существенных сторон совместной деятельности семьи и школы является единый подход к реализации целевых установок и повышению содержательности образовательно-воспитательной работы с учащимися. Поддерживая связи с семьей, учителя имеют возможность глубже изучать интересы и увлечения детей и способствовать их развитию» [3; 19].

В процессе прохождения педагогической практики удалось наблюдать разнообразные формы и методы социально-педагогической работы образовательных учреждений с семьями учащихся. Одной из таких форм являлись родительские собрания.

По мнению Курганского С.М., «Родительское собрание – одна из основных универсальных форм взаимодействия школы с семьями учащихся и пропаганды психолого-педагогических знаний. Эта школа повышения у родителей компетентности в вопросах обучения детей, формирующая родительское общественное мнение, родительский коллектив» [6; 116]. Идея взаимосвязи общественного и семейного воспитания, а также взаимной ответственности педагогов, родителей и общественности нашла свое отражение в ряде нормативно-правовых документов: в Федеральном Законе

«Об образовании в Российской Федерации» [7], в «Концепции Федеральной целевой программы модернизации образования на 2011-2015 годы» [5] и др.

Власюк И.В. отмечает, что «родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте» [3; 97].

Как указывает Ю.П. Азаров, о необходимости создания крепкого союза школы и семьи писал в свое время В.А. Сухомлинский, который считал, что «Без воспитания детей, без активного участия отца и матери в жизни школы, без постоянного духовного общения взрослых и детей невозможна сама семья как первичная ячейка нашего общества, невозможна школа как важнейшее учебно-воспитательное учреждение и невозможен моральный прогресс общества» [1; 54].

В заключение хочется сказать, работа с родителями считается одной из самых трудных в педагогической деятельности учителя. Родители учеников являются основными участниками образовательного процесса, с которыми делятся усилия и ответственность за итоги педагогической работы. Таким образом, школа и семья непрерывно связаны и от их взаимодействия зависит формирование личности младшего школьника.

Литература:

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика: Педагогика Любви и свободы. // Ю.П. Азаров М.: Просвещение, 1993.-346 с.
2. Васильева А.К. Структура семьи. // А.К. Васильева М.: Педагогика, 1988. - 164с.
3. Власюк И.В. Ориентация будущего учителя на ценностное взаимодействие с семьей как компонент педагогического образования. // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. «Гуманизация и гуманитаризация образования: теории, концепции, опыт».- Самара: Изд-во «Самарский Дом печати», 2007.
4. Дегенгарт А.В. Формирование ценностного отношения подрастающего поколения к семейной жизни // Материалы V научно-практической конференции «Актуальные проблемы гуманизации образования».- Оренбург: Изд-во «Оренбургская губерния».- 2006.
5. Концепция Федеральной целевой программы модернизации образования на 2011 - 2015 годы. - [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/>
6. Курганский С.М. Педагогические советы: материал к родительскому собранию / С. Курганский // Классный руководитель. - 2006.-№7. С. 116-119
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ. - [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html/>

Раздел V. Специфика организации профессиональной подготовки педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях реализации ФГОС в дошкольном и начальном образовании и проектирования профессионального стандарта педагога

Лебедева Н.П. (Россия)

Теоретическое обоснование понятия «социально-личностное развитие» в контексте различных научных теорий и требований ФГОС НОО

Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема социально – личностного развития. Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме показал, что в педагогике на сегодняшний день нет четкого определения понятия «социально – личностное развитие».

Большинство педагогов указывают, что с понятием «социально – личностное развитие» тесно связано понятие «социализация». Так А.В. Петровский термин «социализация», объясняет как «исторически обусловленный, осуществляемый в деятельности и общении процесс, результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта» [26; 204].

Согласно В.В. Давыдову, «социализация – процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений в его собственном опыте» [6; 215].

В концепции социального развития личности ребенка Д.И. Фельдштейн отметил, что «важнейшим критерием социализированности личности выступает степень ее независимости, а не степень ее приспособленчества и конформизма» [7; 86].

И.С. Кон рассматривает социальное положение индивида как «место в определенной социальной структуре, в основе которой – усвоенная, интегрированная роль человека, представляющая внутреннее определение индивидом социального положения, отношения к этому положению и вытекающим из него обязанностям» [1; 213].

Б.Д. Парыгин утверждает, что «социализация это процесс вхождения в социальную среду, приспособление к ней, освоение определенных ролей и функций, которые вслед за своими предшественниками повторяет каждый отдельный индивид на протяжении всей истории своего формирования и развития. Личность предстает как система социального поведения индивида» [18; 150]. Социально – психологическими механизмами социа-

лизации Б.Д. Парыгин называет подражание; внушение; социальную фасилитацию; комфортность.

По мнению А.Б. Орлова, «ребенок, транслируя опыт взрослых в процесс обучения и воспитания, воспроизводит мир взрослых со всеми его неразрешимыми и обостряющимися проблемами. Человек обретает смысл жизни, когда осознает определенные ценности и представляет смысл как жизненную задачу» [24; 86].

И.Н. Вавилова [10] в своих работах по нравственному воспитанию детей рассматривает процесс социализации как включенность человека в различные социальные общности, что приводит к необходимости социальной активной ориентировке личности в разных социальных ситуациях. Характеристикой процесса социализации выступает психическая активность – потребность индивида в познании окружающей действительности при взаимодействии с окружающим миром. Это потребность индивида в познании своего «Я». Получая от воспитательного микросоциума позитивные нравственные образцы, нравственные ценности и пропуская их через сознание, чувства и переживания, ребенок осваивает нравственный опыт, нравственную культуру. Познание осуществляется через механизм рефлексии в повседневной деятельности, направленной на осмысление своих действий и действий других людей.

В психологии [1] принято выделять две формы «Я – концепции» - реальную и идеальную. «Я – реальное» - это представление личности о себе. «Я – идеальное» - это представление личности о себе в соответствии с ее желаниями. Реальная и идеальная «Я – концепции» различаются. Это расхождение приводит как к негативным, так и позитивным последствиям. Оно может стать как источником внутриличностных конфликтов, так и способствовать самосовершенствованию личности. Несмотря на очевидную близость, следует различать понятия «Я – концепции» и самооценки. «Я – концепция» представляет собой набор скорее описательных, чем оценочных представлений о себе. Самооценка непосредственно связана с тем, как человек оценивает себя, свои собственные качества. Одни и те же качества в структуре самооценки различных личностей могут выступать как положительные, повышая самооценку, а другие – как отрицательные, понижая ее.

Изучение специальной литературы [8] позволило установить, что самооценка прямо связана с процессом социальной адаптации и дезадаптации личности. Само формирование самооценки происходит в процессе социализации, в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Неадекватная, завышенная самооценка, связанная с социальной дезадаптацией личности, создает достаточно широкую зону конфликтных ситуаций. Неблагоприятная «Я – концепция» (низкая самооценка), возникнув, приводит в дальнейшем к нарушениям поведения.

Таким образом, И.Н. Вавилова [10] указывает на тесную связь процесса социализации и адаптации как процесса становления индивида социальным существом, а также обособления (автономизации) – процесса и результата человеческой индивидуальности.

В работах Е.Н. Маньковской [17] по исследованию педагогических условий, способствующих социальному развитию младших школьников, социализация рассматривается как система, состоящая из следующих компонентов: когнитивного, мотивационно – ценностного, деятельностно – творческого. Она определяет понятие «социально – личностного развитие» как процесс включения (приобщения) человека в систему социальных ценностей и социальных ролей образовательно – воспитательными средствами в соответствии с потребностями и уровнем развития личности.

Для изучения процесса социально – личностного развития нами была предпринята попытка дифференцирования составных компонентов этого процесса через выделение в нем социального и личностного развития.

В настоящее время практически во всех исследованиях проблемы развития личности достигнуто понимание того, что человек личностью не рождается, а становится в процессе своего развития. Известный отечественный педагог – теоретик И.П. Подласый отмечал, что «личность определяется мерой присвоения общественного опыта, с одной стороны, и мерой отдачи обществу, посильным вкладом в сокровищницу материальных и духовных ценностей – с другой. Чтобы стать личностью, человек должен в деятельности, на практике проявить, раскрыть свои внутренние качества, заложенные природой и сформированные в нем жизнью и воспитанием» [21; 13].

Нами было установлено, что социально – личностное развитие подразумевает формирование качеств, обозначенных в «Концепции духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (далее – Концепция), которые «определяют характер современного национального воспитательного идеала и подразумевает высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [16; 3].

Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский, создавая концепцию культурно – исторического развития личности [7], пришел к пониманию того, что развитие личности вне общества, вне социальной среды, вне обучения невозможно. Социализирующее воздействие среды играет роль переходного моста между внешними регуляторами, групповыми нормами и обычаями, традициями, ролевыми предписаниями и внут-

ренными психологическими состояниями готовности к определенным поведенческим реакциям.

Л.С. Выготский отмечал, что «через освоение культурного опыта человек приобщается, включается, живет, творит в определенной культуре. Личность есть понятие социальное, оно охватывает надприродное, историческое в человеке. Она не врождена, но возникает в результате культурного развития, поэтому личность есть понятие историческое» [7; 158].

И. П. Подласый [21] неоднократно указывал на существование еще одной линии развития человека: биологической (природной). Положение о том, что в развитии человека огромную важность имеют природные факторы, постоянно подтверждалось и подтверждается многими исследованиями на практике, а со временем оно стало основополагающим принципом, главным, фундаментальным и руководящим положением педагогики. Принцип природосообразности, который выдвинул и обосновал основоположник педагогической науки Я.А. Коменский, означает отношение к человеку как части природы, делая опору на его природные силы и создание для его развития условий, почерпнутых из природы.

Русский педагог, философ В.В.Зеньковский [4] рассматривал индивидуальность человека как неповторимое, незаменимое событие. В действительности все люди обладают индивидуальностью, но разной степенью ее проявления. Человека с непроявленной, «стертой» индивидуальностью в какой – то мере можно считать «не нашедшим себя».

В понимании В.В. Зеньковского, «личность не есть продукт перекрещивания биологического и социального. Процесс социализации объясняет то, каким образом человек из существа биологического превращается в существо социальное, общественное, становится личностью. Однако природа не позаботилась о подходящем для человека «жилище». Поэтому всю свою жизнь человек ищет себе социальное пристанище. Социализация превращается в растянутый на всю жизнь процесс обучения своему социальному месту (статусу)» [4; 462].

Л.А. Григорович в своих психологических исследованиях по проблеме развития личности ребенка, обращалась к работам выдающегося психолога С. Л. Рубинштейна, который отмечал, что «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается и обучается. Это значит, что воспитание и обучение заключаются в самом процессе развития ребенка, а не надстраиваются над ним; личностные психические свойства ребенка, его способности, черты характера не только проявляются, но и формируются в ходе собственной деятельности ребенка» [13; 203].

Л.А. Григорович [13] определяет необходимость специальной организации учебной деятельности школьника, обозначая ее целью не внешнее приспособление человека к социальным требованиям, а формирова-

ние у него внутренней нравственной позиции, что позволяет рассматривать обучение и воспитание как социально организованный процесс интериоризации, то есть перевод общечеловеческих ценностей во «внутренний план». Успешность такой интериоризации осуществляется при активном участии интеллектуальной и эмоциональной сфер личности. При конструировании и организации воспитательного процесса, педагогу необходимо стимулировать у воспитанников не только осознание ими требований, соответствия или несоответствия своего поведения, но и чувственное проживание поиска собственной нравственно – этической, гражданской позиции.

Л.А. Григорович [Там же] выделяет два способа осуществления этого процесса:

«1. С помощью сообщения и разъяснения «готовых» общественно полезных целей, идеалов, нравственных норм поведения. Этот способ избавляет воспитанника от стихийного поиска, часто связанного с множеством ошибок. Он опирается на содержательно – смысловую переработку имеющейся у него мотивационной сферы и сознательно – волевую работу по переосмыслению своего отношения к действительности.

2. С помощью создания специально психолого – педагогических условий, которые актуализировали бы естественные ситуативные побуждения и интересы (например, познавательный интерес) и тем самым стимулировали общественно – полезную деятельность. Оба эти способа результативны при условии их системного применения, взаимодополняемости и интеграции».

А. М. Щетинина в концепции развития социально – адаптированной индивидуальности ребенка [29] указывает, что в процессе онтогенеза растущий человек не только овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием, но и приобретает всю большую самостоятельность, относительную автономность, то есть происходит его индивидуализация.

Индивидуализация и социализация, по ее мнению, являются необходимыми, неразрывно взаимосвязанными компонентами единого процесса социально – личностного развития, в процессе которого помимо присвоения социокультурных ценностей и становления социальной сущности человека, происходит становление его социально – психологической зрелости и индивидуальной позиции в обществе.

Рассматривая социально – психологическую зрелость как одно из составляющих социально – личностного развития, уместно привести строки выдающегося польского педагога Януша Корчака, который истоки зрелости искал в детстве. Он писал: «Зрелый человек - тот, кто знает, зачем живет, как он относится к людям и истории человечества, и поступает согласно этому» [11; 294].

В социологическом энциклопедическом словаре Г.В. Осипова понятие «социальной зрелости» дается как «социально и психологически обусловленный этап развития личности, который характеризуется обретением человеком свойств самостоятельности и самодостаточности. На этапе социальной зрелости он способен не только осознавать собственные экономические и гражданские права и обязанности, не только эффективно усваивать групповые и общественные нормы, но также и критически относиться к наличному положению дел в рамках социума. Достижение социальной зрелости является непрерывным и достаточно продолжительным во времени процессом, иногда сопровождающимся чередой социально – нравственных выборов. Социология ориентирована на конкретное исследование дисбалансов и противоречий в обретении индивидом состояния социальной зрелости. Особенно важны изучение соотношения равных (в идеале) стартовых возможностей людей, с одной стороны, и неодинаковых результатов их деятельности – с другой» [20; 201].

В Словаре профессионального образования С.М. Вишняковой «социальная зрелость» определяется как «комплекс личностных качеств субъекта, а также сформированных в процессе воспитания и обучения знаний, умений и этических качеств, позволяющих ему взаимодействовать с другими людьми в процессе достижения общих целей» [12; 235].

Г.А. Вайзер [11] в своих работах по проблеме социально – психологической зрелости на разных этапах онтогенеза отмечает значимость решения проблемы становления у детей в период школьного обучения такого важного личностного новообразования, как смысл жизни. Именно оно, по ее мнению, связывает воедино прошлое, настоящее, будущее ребенка и рассматривает достижение зрелости через становление представлений о смысле жизни, учащиеся продвигаются от школьного «смысла жизни» (хорошо учиться, поступить в институт) до взрослого («оставить след на земле»).

А. А. Реан в модели социальной зрелости личности особо выделяет четыре компонента социальной зрелости [23]: ответственность, терпимость, самостоятельность и позитивное мышление, определяющее позитивный взгляд на мир.

Уровень положительного развития личности определяется мерой ответственности человека перед другими людьми, перед окружающей средой, перед своей деятельностью, перед собой. Нравственные нормы, принятые человеком и перешедшие во внутренний план его психической жизни, контролируются с помощью чувств, называемых чувством долга, совестью, стыдом. С личностью, с нравственностью связаны и такие понятия, как честное слово, кодекс чести, достоинство личности. При отрицательном развитии личности, человек ориентируется на нормы, противоречащие принятым в обществе. Поведение, основанное на аморальных правилах,

приносит вред другим людям; в этих случаях говорят о безответственном отношении человека. Однако отступление от принятых норм не всегда означает отрицательное развитие личности. Наоборот, это нередко говорит о высокой степени ответственности человека перед другими людьми.

Ответственность – это то, что отличает социально незрелую личность от обычного человека. Педагогам нельзя желать сформировать ответственность, блокируя при этом проявление автономности и свободы принятия решений.

Инициативность – начало, почин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, взятие большей меры ответственности, чем этого требует соблюдение общепринятых норм. Наличие инициативы – основной поведенческий критерий субъектного действия ребенка в ситуации совместного действия со взрослым.

Потребность в самостоятельности обуславливает саморазвитие, самоактуализацию – основополагающую составляющую зрелой личности. Основные ошибки взрослых в воспитании самостоятельности: гиперопека ребенка и полное устранение от поддержки его действий. В первом случае у него развивается инфантилизм (неверие в возможности, страх), во втором – синдром беспомощности.

О.А. Фиофанова [28] в своих работах по исследованию закономерностей развития личности отмечает зрелость как акмеоформу взросления, которая с одной стороны, отражает субъективный жизненный опыт и природные ресурсы взрослеющего человека (психологический результат), с другой стороны, зрелость – это социально – педагогический результат, возникающий в процессе воспитания человека. Современная педагогическая психология ориентирует на активное формирование психологических функций. Отсюда важное методологическое значение имеет идея такого построения обучения, которая учитывала бы зону ближайшего развития, то есть необходимо ориентироваться не на сегодняшний уровень развития, а на более высокий, который ученик может достичь под руководством и с помощью учителя.

Теория вершинных достижений человека и цивилизации (акмеология) может быть полезна педагогу в выстраивании своей воспитательной деятельности. Акмеологический подход означает ориентацию на высшие достижения в теории и практике гуманистического воспитания. Развитие ребенка должно идти через выход на вершины, типичные для каждого возраста.

По мнению Г.М. Коджаспировой, «воспитанника надо воспринимать таким, каким он станет через определенное время на основе раскрытия своих задатков и способностей, а не замкнуто – каков он сегодня. Замкнутая картина человека типична для авторитарно управляемого воспитания. Трудно говорить, каким будет то время. Поэтому сегодня важно не дать

ребенку большой багаж знаний, а обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, способствовать овладению ключевыми компетенциями, составляющие основу умения учиться» [15; 94].

Акмеологический подход [14] учитывает также некоторые вопросы социального развития личности, которые менее полно изучены или начали изучаться лишь в последние годы, но в социально личностном становлении человека играют немало важную роль. Одним из них является понятие неравномерность темпа психического развития. Если факты задержки психического развития достаточно подробно рассматриваются и анализируются в литературе, то другие аспекты неравномерности психического развития учащихся изучены менее полно или начали изучаться лишь в последние годы. Так явление ускоренного психического развития, то есть ранние проявления одаренности детей на фоне среднего уровня интеллектуального развития, изучено существенно меньше.

Как свидетельствуют исследования акмеологов [2], современное общество характеризуется изменением ценностно-нравственных ориентаций в сфере отношений между полами, в нем происходит размывание границ между женскими и мужскими социальными ролями, отмечается влияние негативного информационного фона, провоцирующего агрессию у девочек и повышенную тревожность у мальчиков.

Психологами выявлено [7], что движущей силой любого развития является борьба противоречий, которые, по словам И.П. Подласого, являются «вечным двигателем, дающим неисчерпаемую энергию для постоянных преобразований и обновлений» [21; 25]. Непосредственными движущими силами развития ребенка являются противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения, воспитания и деятельности. Разрешение этих противоречий происходит через формирование более высоких уровней психической деятельности в результате ребенок переходит на более высокую ступень психического развития. Потребность удовлетворяется – противоречие снимается. Но удовлетворенная потребность рождает новую потребность. Одно противоречие снимается другим – развитие продолжается. Развитие психики связано с появлением в определенные возрастные периоды качественно новых особенностей, так называемых новообразований.

Яркий представитель гуманистической психологии А. Маслоу [22] предложил стройную иерархию потребностей по степени их значимости для человека:

Первый уровень – физиологические потребности. Это низший, но самый значимый для человека уровень потребностей (в пище, воздухе, отдыхе). Если эти потребности актуализированы, но не удовлетворяются, то и все остальные потребности не имеют значения, поскольку нарушается регуляция работы организма человека.

Второй уровень – потребности в безопасности. Сюда входят потребности в защите от лишений, физических угроз и опасностей со стороны окружающей среды. Если эти потребности актуализированы, но не удовлетворяются, то нарушается регуляция психической деятельности человека, возникают страх, фрустрация и пр.

Третий уровень – социальные потребности. К ним относятся потребности в принадлежности к группе, в теплых взаимоотношениях с людьми, во взаимной помощи и поддержке, в любви и дружбе. Если эти потребности актуализированы, но не удовлетворяются, то нарушается регуляция социальной деятельности человека.

Четвертый уровень – личностные потребности. Они наносят двойственный характер и чрезвычайно сложны. Во – первых, человек нуждается в самоуважении, которое часто связано с совершенным овладением какого-либо способа деятельности. Так формируется потребность в уверенности в своих силах, возможностях, способностях, знаниях, в независимости от других людей, в успехах и достижениях в работе. Во вторых, человек нуждается в уважении со стороны других людей, в высокой оценке ими его деятельности, в признании другими его репутации, авторитета, статуса, заслуг. Если эти потребности актуализированы, он не удовлетворяются, то нарушается регуляция поведения личности: человек не в состоянии действовать как личность, значимая для других людей.

Пятый уровень – потребность в самоактуализации, потребность реализовать свои собственные потенциалы, продолжать саморазвитие, заниматься творчеством. В отличие от других уровней, которые могут быть удовлетворены, потребность в самоактуализации никогда не может быть удовлетворена полностью. Эта неудовлетворенность является следствием нереализованных возможностей человеческого духа. Будучи однажды приведен в движение, дух способен бесконечно и безгранично развиваться и творить. Если данная потребность актуализирована, но не удовлетворяется, то нарушается регуляция творческой деятельности и человек не в состоянии работать как творец, созидатель.

Результатом социально – личностного развития, по мнению Е.М. Сартаковой [25], являются сформированные социально – личностные компетенции, определенные ею как сложное системное образование, способствующие саморазвитию и самореализации личности, ее успешной жизнедеятельности в социальном взаимодействии. К ним относятся:

«1. Персональная (личностная), которая рассматривается как готовность к сохранению психического и физического здоровья, к постоянному повышению квалификации и как потребность в самопознании, саморазвитии, самоактуализации. В ее состав входят: готовность к самостоятельной работе, умение управлять своим временем, планировать и организовывать

свою деятельность; готовность к постоянному саморазвитию, умение выстраивать стратегии личного развития и обучения.

2. Коммуникативная, которая рассматривается как владение устным и письменным общением. В ее составе: умение строить межличностные отношения, работать в группе, конструктивно разрешать конфликтные ситуации и уважать точку зрения другого по данному вопросу

3. Информационная – это универсальная компетенция, на которой базируются достижения ключевых компетентностей во всех сферах самоопределения человека. Это основа интеграции всех компетентностей, она обеспечивает профессиональную мобильность человека и опирается на универсальное умение работать с разными источниками информации. В состав информационной компетентности входят обобщенные, универсальные умения, обладающие свойством широкого переноса. Это те умения, которые учащиеся могут использовать при решении широкого круга задач не только в рамках одного предмета, но и на уроках по другим предметам, а также в разнообразной практической деятельности. Информационная компетенция рассматривается как владение мультимедийными технологиями, понимание возможностей их применения и критическое отношение к информации, распространяемой СМИ».

Таким образом, социальная - личностная компетенция имеет возрастную динамику и возрастную специфику. Формирование компонентов социальной компетенции зависит от возрастных закономерностей развития личности, ведущих потребностей (мотивов) и задач возрастного периода, поэтому необходимо учитывать: психологические особенности данной возрастной категории учащихся; индивидуальный темп развития. Сегодня отмечается тенденция того, что дети младшего школьного возраста социализируются раньше, а вот взрослеют позже своих сверстников из других поколений. Это объясняется тем, что дети быстро адаптируются в постоянно меняющихся условиях, но ребенок, получая знания, но не имеющий пока потребности думать, мыслить, не осознает необходимости реализации в этих условиях своих нравственных критериев, границы которых постоянно нуждаются в расширении.

Парадигма нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [27] – переход от школы информационной к школе деятельностной, который предусматривает реализацию системно – деятельностного подхода, тем самым меняя ориентиры в обучении и воспитании. Таким образом, от современного педагога требуется постоянно совершенствовать свою педагогическую деятельность, чтобы умело организовывать деятельность воспитанников, которая принесет успехи в достижении личностных результатов, проявлять к этому творческое отношение, умение выработать свою тактику, приме-

нять необходимые методы и подходы к социально – личностному развитию младших школьников.

Здесь мы исходим из предположения о том, что социально – личностное развитие младших школьников будет успешным при использовании следующих педагогических подходов: гуманистического, акмеологического, системно-деятельностного, компетентностного, интегрированного, способствующих формированию универсальных учебных действий, личностной, коммуникативной и информационной компетентностей учащихся.

Анализ психолого – педагогической литературы позволил теоретически обосновать понятие «социально – личностное развитие» в аспекте различных научных подходов, взяв за основу концепцию развития социально – адаптированной индивидуальности ребенка А.М. Щетининой [29], которая отмечает основные компоненты социально – личностного развития: социализацию и индивидуализацию. В процессе их, по ее мнению, помимо присвоения социокультурных ценностей и становления социальной сущности человека, происходит становление его социально – психологической зрелости и индивидуальной позиции в обществе.

Г.А Вайзер [11], исследуя проблему взросления, рассматривает достижение зрелости через становления представлений о смысле жизни, связывающее воедино прошлое, настоящее и будущее ребенка. Учащиеся, по ее мнению продвигаются от школьного смысла жизни: «хорошо учиться, поступить в институт» до взрослого «оставить след на земле». В своих исследованиях Галина Александровна неоднократно упоминала выдающегося польского педагога Януша Корчака, который истоки зрелости искал в детстве и называл «зрелым человеком того, кто знает зачем живет, как он относится к людям и истории человечества и поступает согласно этому».

Представляя модель социальной зрелости, А.А. Реан [23] выделяет четыре ее компонента: ответственность, терпимость, самостоятельность и позитивное мышление, определяющее позитивный взгляд на мир. Эти вопросы изучает наука акмеология - теория вершинных достижений человека и цивилизации, которая может быть полезна педагогу в выстраивании своей воспитательной деятельности. Акмеологический подход [2] означает ориентацию на высшие достижения в теории и практике гуманистического воспитания. Развитие ребенка, по мнению акмеологов, должно идти через выход на вершины, типичные для каждого возраста.

Ведущий отечественный психолог с мировым именем В.С. Мухина [19] в своих исследованиях в области детской психологии выявила ряд закономерностей психического развития на этапе младшего школьного возраста, а также сензитивность тех качеств, без учета которых невозможно спроектировать и организовать эффективную учебно-воспитательную деятельность.

Результатом социально – личностного развития являются сформированные социально – личностные компетенции, которые по мнению Е. М. Сартаковой [25] определяются как сложное системное образование, способствующее саморазвитию и самореализации личности, ее успешной жизнедеятельности в социальном взаимодействии. К ним относятся: личностные, коммуникативные, информационные компетенции, отражающие систему универсальных учебных действий, необходимых личности, для моделирования своего поведения и ориентирования в социальном пространстве; уметь адекватно воспринимать окружающую действительность, строить систему отношений и общения с окружающими людьми с учетом социальной ситуации.

Букреева И.А. в исследованиях по формированию ключевых компетенций [9] приходит к выводу, что модель роста социальной компетентности позволяет считать, во – первых, что все дети могут стать компетентными в той или иной области деятельности, важно при этом определить те сферы деятельности, в которых ребенок сможет добиться максимальной компетентности; во – вторых, система образования должна перестроиться с экстенсивной модели «закачивания» в память детей предметно – ориентированного «знания» на интенсивную модель формирования социальной и индивидуальной компетентности; в – третьих, роль учителя и школьного психолога при такой трансформации должна заключаться в акмеологическом проектировании индивидуальной траектории интеллектуального и личностного развития каждого ребенка.

Младший школьный возраст определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка – его поступлением в школу. Как отмечает, А.Г. Асмолов [6] учебной деятельности вначале как таковой нет, она должна быть сформирована в виде умений учиться, что является ключевой компетентностью современного школьника, понимая под этим универсальные учебные действия, то есть способность учащегося к саморазвитию, которое рассматривается как процесс обогащения деятельных способностей и иных личностных качеств человека в ходе различных видов деятельности, основанием которого служит присвоение социального опыта и достижений культуры, воплощенных в реалиях, вовлекаемых в процесс той или иной деятельности, а потому развитие личности имеет субъектный характер.

Обобщение педагогического опыта по социально – личностному развитию младшего школьника в условиях реализации требований ФГОС НОО [27], позволило подобрать характеристику этим требованиям, которой выступают слова Н.Г. Чернышевского: «Все эти три качества — обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств — необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова. У кого мало познаний, тот невежда; у кого ум не привык мыслить, тот груб или тупоумен; у кого нет благородных чувств, тот человек дурной» [5; 383].

Таким образом, предметные результаты, по Н. Г. Чернышевскому, достигаются «обширными знаниями» через познание; метапредметные результаты «привычкой мыслить»; личностные результаты – «благодарством чувств».

Интегративным результатом реализации указанных требований, прописанных в ФГОС НОО [27] должно стать создание комфортной развивающей среды:

- обеспечивающей высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей (законных представителей) и всего общества, духовно – нравственное развитие и воспитание обучающихся;

- гарантирующей охрану и укрепление физического, психологического, социального здоровья обучающихся;

- комфортной по отношению к обучающимся и педагогическим работникам.

Как говорилось выше, в основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества, на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества.

Основным назначением воспитательной работы школы, являющейся базовой площадкой проведенного исследования является создание условий для формирования человека – гражданина, присвоившего культуру общества и умеющего ориентироваться в современных социальных условиях на сохранение ценностей общечеловеческой и национальной культуры. Вся учебно-воспитательная работа в ней строится и воплощается с учетом требований ФГОС НОО, носит гражданско-патриотический характер и осуществляется с опорой на соответствующие концептуальные положения известных педагогов и психологов, а также на лучшие традиции, сложившиеся за прошедшие 70 лет существования этой школы.

Слова известного отечественного педагога Ш. А. Амонашвили [3] «если хочешь воспитать в детях смелость ума, интерес к серьезной интеллектуальной работе, самостоятельность как личную черту, вселить в них радость сотворчества, то создавай такие условия, чтобы искорки их мыслей образовывали царство мысли, дай им возможность почувствовать себя в нем властелинами» для педагогов стали своего рода ориентиром создания и организации условий, инициирующих ученическое действие.

Учитывая разноплановость педагогических подходов школьный коллектив допускает вариативность форм организации деятельности, что, в конечном итоге, ведет к активной жизненной позиции воспитуемых, о чем сви-

детельствует активное участие наших детей в различных мероприятиях, что в дальнейшем позволяет организации коллективных и индивидуальных творческих проектов.

Литература:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология - М.: Академия пресс, 1998. – 564 с.
2. Акмеология: итоги, проблемы, перспективы. Материалы конференции/ под ред. Деркача А. А. – М.: РАГС, 2004. – 270 с.
3. Амонашвили Ш. А. Как живете, дети?: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1986. —176 с.
4. Антонец А.В. Принцип индивидуальности в педагогике В.В.Зеньковского. Проблема индивидуальности и личности // Философия человека: образовательные и гуманитарные технологии. – СПб., 2008, С. 461 – 472.
5. Антонов В. Ф. Историческая концепция Н. Г. Чернышевского М., 1953, т. 16. – 383 с.
6. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. – М.: Просвещение, 2013. – 152 с.
7. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Академия / Смысл, 2007. – 528 с.
8. Бугова Г. В. К вопросу о профилактике дезадаптации младших школьников/ Начальная школа. - №12, 2006. С. 74.
9. Букреева И.А. Учебно – исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций/И.А. Букреева, Н.А. Ивченко//Молодой ученый. – 2012. - №8. – С.309 – 312.
10. Вавилова И.Н. Развитие эмоций и нравственных чувств ребенка дошкольного возраста / Гуманитарные науки. - №2, 2013.
11. Вайзер Г.А. Представление школьников о «смысле жизни» и «акме» человека // Современные проблемы смысла жизни и акме. – М.:Самара, 2002. – С. 292 – 299.
12. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика — М.: НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
13. Григорович Л.А. Педагогика и психология / Л.А. Григорович, Т.Д.Марцинковская. – М.: Гардарики, 2009. – 408 с.
14. Зимнякова И. Ю. Актуальные задачи взаимодействия акмеологии и педагогики [Электронный ресурс] - URL:[http:// www. superinf. ru/](http://www.superinf.ru/)
15. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология. Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 287с.
16. Концепция духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Данилюк, А. Кондаков, В. Тишков. – М.: Просвещение, 2013. – 24 с.
17. Круглова Л.Ю. Тетрадь успешности как инновационный модуль в начальной школе / Л.Ю. Круглова, Е.Н. Маньковская // Исследовательская работа школьников. – №7, 2007. – С.55 – 60.
18. Мудрик А. В. Социализация человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/А. В. Мудрик-2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр Академия. 2006. -304 с.
19. Мухина В. С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект, 2004. – 256 с.

20. Осипов Г.В. Социологический энциклопедический словарь: на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / Редактор-координатор академик РАН Г.В. Осипов. - М.: Изд-во НОРМА (Издательская группа НОРМА-ИНФРА М), 2000. - 488 с.
21. Подласый И. П. Педагогика начальной школы. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2008. – 463 с.
22. Почебут Л. Г., Мейжис И. А. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2010. – 672 с.
23. Реан А. А., Бордовская Н. В, Розум С. И. Психология и педагогика. — СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
24. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. - СПб.: Речь., 2007. – 365 с.
25. Сартакова Е. М. Социально - личностные компетенции и условия их развития [Электронный ресурс]. - URL:<http://www.iurnal.org/articles/2008/ped23.htm/>
26. Социальная психология в современном мире: Учебное пособие для вузов / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. - М.: Аспект-Пресс, 2002. – 335 с.
27. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2014. – 35 с.
28. Фиофанова О. А. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения: Учебное пособие: Флинта, 2012 - 120 с.
29. Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: Учебное пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.

Безрукова С.Б. (Россия)

Проблема непрерывного социально-личностного развития старших дошкольников и младших школьников в условиях внедрения стандартов нового поколения

В первые семь лет ребенок проживает три основных периода своего развития, каждый из которых характеризуется определенным шагом навстречу общечеловеческим ценностям и новым возможностям познавать, преобразовывать и эмоционально осваивать мир.

Проблема приобщения к социальному миру всегда была и ныне остаётся одной из ведущих в процессе формирования личности ребёнка. Анализ педагогического опыта убеждает в необходимости оказать ребёнку квалифицированную помощь в сложном процессе вхождения в мир людей. Социализация дошкольника предполагает развитие умения адекватно ориентироваться в доступном ему социальном окружении, осознавать самоценность собственной личности и других людей, выражать чувства и отношения к миру в соответствии с культурными традициями общества.

В нормативно-правовых документах [2, 3, 4], обозначивших новые цели и задачи в дошкольном и начальном общем образовании, подчеркивается особая роль социально-личностного развития детей, как основного условия формирования социальной позиции, опыта социально-общественных отношений. Главное проявление эффективной социализа-

ции личности видится в том способе, каким регулируется поведение людей: внешним (социальные нормы - требования, общественное мнение) и внутренними (моральное сознание личности и добровольность поведения). Решение задач, обеспечивающих развитие у детей социально-личностных качеств на ступенях дошкольного и начального образования, является продуктивным при условии непрерывности и преемственности данного процесса.

Требования к структуре основной образовательной программы дошкольного образования в ФГОС ДО [3] одним из основных направлений определяет социализацию личности, обеспечивающую достижение целей освоения первоначальных представлений социального характера и включения детей в систему социальных отношений.

В ФГОС НОО [4] подчеркивается, что начальная школа – особый этап в жизни ребёнка, связанный с освоением новой социальной позиции, расширением сферы взаимодействия ребёнка с окружающим миром, развитием потребностей в общении, познании, социальном признании и самовыражении. В основе реализации основной образовательной программы лежит системно - деятельностный подход, который предполагает признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного и социального развития обучающихся.

Отмечая важность решения проблемы преемственности социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, следует отметить, что существует ряд социальных и теоретико-методических противоречий:

- между потребностью ребенка познать себя, понять, кто он есть, что он хочет, и что он может – как одной из глубинных потребностей ребенка в исследовании своих возможностей с ориентацией на ожидания социума (А.Н. Леонтьев) и неготовностью системы дошкольного и начального образования к эффективному комплексному решению этой задачи;

- признанием значимости периода дошкольного детства в становлении личности и отсутствием педагогических конструктов и эффективных технологий, обеспечивающих превращение каждого ребенка в субъекта и организатора диалога с взрослым;

- необходимостью развития социально-личностных качеств дошкольников как результата развития в дошкольном возрасте и отсутствием критериально-методической базы для оценки этого процесса;

- важностью разработки механизмов преемственности в социально-личностном развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста

и применением стихийно сложившихся методических подходов к социализации.

Констатируем проблему - отсутствие целостного подхода к решению задач социально-личностного развития в контексте преемственности между дошкольным и начальным образованием.

Данная проблема определила основные целевые установки для педагогического сообщества: разработать концепцию и технологию социально-личностного развития детей в условиях непрерывности дошкольного и начального образования.

Мы предполагаем, что процесс социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста будет успешными, если он:

- основан на принципах непрерывности и преемственности, управляемости и технологичности со стороны руководителей и педагогов ОУ;
- реализован через создание организационных, психолого-педагогических условий, направленных на развитие положительного отношения ребёнка к себе, другим людям, окружающему миру, коммуникативной и социальной компетентности детей.

Для достижения планируемых Федеральными стандартами [3, 4] образовательных результатов [1] необходимо решение следующих задач:

1. Определить сущность процесса непрерывного социально-личностного развития детей в период перехода из дошкольного в младший школьный возраст.
2. Выявить критерии и показатели эффективности реализации преемственности во взаимодействии воспитателей и учителей начальной школы по решению вопросов социально-личностного развития детей.
3. Сформировать банк диагностических методик, оценивающих эффективность деятельности педагогов ОУ в реализации непрерывного социально-личностного развития дошкольников и младших школьников.
4. Разработать психолого-педагогическое сопровождение непрерывного социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.
5. Описать содержание и этапы технологии реализации преемственности во взаимодействии педагогов ОУ на дошкольной и начальной ступенях образования в процессе социально-личностного развития детей и проверить ее эффективность.
6. Разработать рекомендации для родителей по воспитанию у детей социально-ценностных качеств.

К числу основных методов по реализации задач непрерывного социально-личностного развития старших дошкольников и младших школьников относятся:

– теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, ее систематизация и обобщение, формулирование выводов, моделирование процесса социализации детей на дошкольной и начальной ступенях образования;

– эмпирические: анкетирование родителей, педагогов; изучение результатов диагностики формирования готовности детей к школе и их адаптации в школе.

Определение основных подходов и разработка технологий взаимодействия воспитателей и учителей начальной школы позволит успешно решать вопросы непрерывного социально-личностного развития детей на этапе их перехода из дошкольного учреждения в начальную школу.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в школе разработана система оценки, ориентированная на выявление и оценку образовательных достижений учащихся с целью итоговой оценки подготовки выпускников на ступени начального общего образования. Особенности системы оценки являются:

- комплексный подход к оценке результатов образования (оценка предметных, метапредметных и личностных результатов общего образования);
- использование планируемых результатов освоения основных образовательных программ в качестве содержательной и критериальной базы оценки;
- оценка успешности освоения содержания отдельных учебных предметов на основе системно-деятельностного подхода, проявляющегося в способности к выполнению учебно-практических и учебно-познавательных задач;
- оценка динамики образовательных достижений обучающихся;
- сочетание внешней и внутренней оценки как механизма обеспечения качества образования;
- использование персонифицированных процедур итоговой оценки и аттестации обучающихся и неперсонифицированных процедур оценки состояния и тенденций развития системы образования;
- уровневый подход к разработке планируемых результатов, инструментария и представлению их;

- использование накопительной системы оценивания (портфолио), характеризующей динамику индивидуальных образовательных достижений;
- использование наряду со стандартизированными письменными или устными работами таких форм и методов оценки, как проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ, самооценка, наблюдения и др.;
- использование контекстной информации об условиях и особенностях реализации образовательных программ при интерпретации результатов педагогических измерений.

Объектом оценки личностных результатов являются сформированные у учащихся универсальные учебные действия, включаемые в три основных блока:

- *самоопределение* — сформированность внутренней позиции обучающегося — принятие и освоение новой социальной роли обучающегося; становление основ российской гражданской идентичности личности как чувства гордости за свою Родину, народ, историю и осознание своей этнической принадлежности; развитие самоуважения и способности адекватно оценивать себя и свои достижения, видеть сильные и слабые стороны своей личности;
- *смыслообразование* — поиск и установление личностного смысла (т. е. «значения для себя») учения обучающимися на основе устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов; понимания границ того, «что я знаю», и того, «что я не знаю», «незнания» и стремления к преодолению этого разрыва;
- *морально-этическая ориентация* — знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение на основе понимания их социальной необходимости; способность к моральной децентрации — учёту позиций, мотивов и интересов участников моральной дилеммы при её разрешении; развитие этических чувств — стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения.

Основное содержание оценки личностных результатов на ступени начального общего образования строится вокруг оценки:

- сформированности внутренней позиции обучающегося, которая находит отражение в эмоционально-положительном отношении обучающегося к образовательному учреждению,
- ориентации на содержательные моменты образовательного процесса — уроки, познание нового, овладение умениями и новыми компетенциями, характер учебного сотрудничества с учителем и одноклассни-

ками — и ориентации на образец поведения «хорошего ученика» как пример для подражания;

- сформированности основ гражданской идентичности — чувства гордости за свою Родину, знания знаменательных для Отечества исторических событий; любви к своему краю, осознания своей национальности, уважения культуры и традиций народов России и мира; развития доверия и способности к пониманию и сопереживанию чувствам других людей;

- сформированности самооценки, включая осознание своих возможностей в учении, способности адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении; умения видеть свои достоинства и недостатки, уважать себя и верить в успех;

- сформированности мотивации учебной деятельности, включая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы, любознательность и интерес к новому содержанию и способам решения проблем, приобретению новых знаний и умений, мотивации достижения результата, стремления к совершенствованию своих способностей;

- знания моральных норм и сформированности морально-этических суждений, способности к решению моральных проблем на основе децентрации (координации различных точек зрения на решение моральной дилеммы); способности к оценке своих поступков и действий других людей с точки зрения соблюдения/нарушения моральной нормы.

Оценка личностных результатов осуществляется, во-первых, в ходе внешних неперсонифицированных мониторинговых исследований специалистами, не работающими в школе и обладающими необходимой компетенцией в сфере психолого-педагогической диагностики развития личности.

Вторым методом оценки личностных результатов учащихся используемым в образовательной программе является оценка личностного прогресса ученика с помощью *портфолио*, способствующего формированию у учащихся культуры мышления, логики, умений анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать. При этом необходимо уточнить с помощью какой методики в школе оценивается личностный прогресс учащихся. Кроме портфолио могут использоваться такие методики как карта успеха, сундук регалий, творческая книжка, профиль умений и т.п. Возможно описание технологии применения методики в практике образовательной деятельности школы.

Таким образом, личностные результаты выпускников на ступени начального общего образования в полном соответствии с требованиями ФГОС НОО [4] не подлежат итоговой оценке, т.к. оценка личностных ре-

зультатов учащихся отражает эффективность воспитательной и образовательной деятельности школы.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. - М., 2010.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ. - [Электронный ресурс]. – URL: // <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html/>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html/>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543/>

Манасова Г.Н. (Россия)

Развивающий и воспитательный потенциал игровых заданий в ходе внеурочной деятельности по русскому языку

Под внеурочной деятельностью [2] в рамках реализации ФГОС НОО [4] сегодня понимается деятельность, осуществляемая в формах, отличных от урочной системы обучения, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы. Прежде всего внеурочная деятельность нацелена на получение личностных и метапредметных результатов, что объясняет ее специфику. Во время внеурочной деятельности дети учатся общаться, осознавать и выражать свои потребности, эмоции, мысли, делать выбор и принимать решения.

По мнению М.Р. Львова, В.Г. Горецкого, О.В. Сосноской [3], внеурочная деятельность по русскому языку направлена на решение следующих задач:

- формирование интереса к изучению русского языка;
- развитие речи, а именно: умений строить высказывание, обосновывать свою точку, слушать и слышать речь собеседника, задавать вопросы;
- раскрытие индивидуальных способностей и одаренности детей в области языка и речи;
- углубление знаний о языке и совершенствование соответствующих им умений и навыков.

Залогом успеха внеурочных занятий по русскому языку с учащимися начальных классов является, на наш взгляд, сочетание и взаимопроникновение игровой и познавательной деятельности. Игра способствует активному познанию мира ребенком, выражению эмоций, проявлению склонностей и интересов.

Л.С. Выготский [1] отмечал, что игра дает возможность создать обособленное пространство для «внутренней социализации» каждого ребенка, становится школой приобретения опыта общественной жизни, социальной активности. Таким образом, игра как вид деятельности близкий и согласный детской натуре, может служить оптимальным фоном для решения многих задач внеурочной работы по русскому языку.

Языковые игры столь разнообразны, что с трудом поддаются единой классификации. Рассмотрим типологию игровых заданий по русскому языку с точки зрения характера активности детей и специфики игровых атрибутов.

Игры-эстафеты предполагают деление детей на команды и их поочередное участие в выполнении одного из этапов общего задания. Назначение данного вида игр состоит в укреплении командного духа, в обогащении и активизации словарного запаса детей. Языковые эстафеты могут быть построены на основе ключевого слова, которое пишется на доске по вертикали. Участники по очереди подбегают к доске и на каждую букву данного слова придумывают свое слово. Задача может усложняться тем, что напротив букв ключевого слова записываются грамматические признаки подбираемых детьми слов (название части речи, род, число и др.). Количество букв в ключевом слове должно соответствовать числу учащихся в команде. Словесные эстафеты могут проводиться и без опорного слова. Например, задание может состоять в подборе имен прилагательных в одной команде к имени существительному *погода*, а в другой команде *сказка*.

Игры типа «*Словесный конструктор*» имеют множество вариантов, но все они предполагают организацию синтетической деятельности детей, в процессе которой им предстоит из частей собрать целое. Элементами конструктора могут быть буквы, слоги, слова, предложения, а полученным целым соответственно слова, словосочетания, предложения и текст. С целью развития умения сотрудничать, договариваться игра может проводиться в парах или группах.

Игры-загадки развивают умение строить высказывание, слышать собеседника и задавать вопросы. К ним относятся такие задания, как: «Опиши предмет (понятие, часть речи и т.п.)», «Отгадай слово (понятие, часть речи и т.п.)». В одном случае водящий, получив карточку со словом, должен, не называя ни его, ни однокоренных слов, дать описание, чтобы остальные участники отгадали, о чем речь. В другом случае водящий также берет карточку со словом, а другие участники игры задают ему вопросы, на которые можно ответить «да» или «нет», и стремятся быстрее назвать загаданное понятие.

Игры с предметами столь же разнообразны, сколь и предметы, которые для них выбираются. Игра «Словесный мяч» подразумевает, что брос-

ком мяча мы даем задание другому участнику, а он своим броском дает ответ. Например, водящий кидает название части речи, а игрок ее пример, водящий называет букву, а игрок слово, в котором данная буква является орфограммой, водящий кидает начало предложения, а игрок его завершает и т.д. В игре «Ромашка» обязательным атрибутом является бумажный цветок с сердцевинкой и с лепестками. Записи на цветке могут меняться в зависимости от тематики занятия. Если игра посвящена имени существительному, то название данной части речи пишется на сердцевине, а на лепестках признаки слов, которые ученики должны будут там записать. Например, на одном лепестке: одушевленное, нарицательное, женского рода и т.д. Аналогично данную игру можно провести по теме «Состав слова», тогда на сердцевине пишется название части слова, например, суффикс, а на лепестках различные суффиксы, которые должны быть в придуманных словах. В качестве предмета может быть использована игрушка, тогда участники садятся в круг и по очереди называют имена прилагательные, давая ее описание, или составляют предложения, сочиняя о ней рассказ.

В *сюжетно-ролевых играх* между участниками распределяются обязанности, кто кем будет. В игре «Словесный магазин» один ученик будет продавцом, а остальные покупателями, которые хотят у него купить слово, обладающее определенными признаками. Игра «Стройка» предполагает, что участники игры будут строить дом из заранее заготовленных бумажных кирпичиков, на которых напишут слова, имеющие отношение к данной игровой тематике (например, первый этаж строится из имен существительных, второй – из имен прилагательных, третий – из глаголов), в результате у каждой команды получится свой словесный дом.

Игра «Фанты» имеет известные правила и вызывает большой интерес у детей. Участники по очереди вытягивают карточки с заданиями: произнеси скороговорку сначала медленно, потом в среднем темпе и быстро; сколько звуков и букв в слове *якорь*; составь предложение со словом *маяк*; объясни, когда так говорят *кот заплакал* и т.д.

Рассмотренные игровые задания носят универсальный характер и могут проводиться многократно на различном языковом материале. Развивающая ценность данных игр состоит в создании условий для обогащения и активизации словарного запаса детей, для совершенствования связной речи, а также других коммуникативных умений. Воспитательные возможности языковых игр определяются тем, что они предполагают в основном групповую или парную форму активности, что способствует укреплению дружеских отношений в коллективе и становлению нравственных качеств детей. Занимательная форма игровых заданий стимулирует развитие интереса к изучению русского языка.

Литература:

1. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: В 6 т. – М., Педагогика, 1984, т.6. – С.5-90
2. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. - М.: Просвещение, 2010
3. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосноская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. - М.: Издательский центр «Академия», 2000
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543/>

Озерова Т.В. (Россия)

Организация внеурочной деятельности в начальной школе по изучению искусства родного края

Учебный проект по организации внеурочной деятельности «Детское время в древнем граде» осуществлялся нами (заместителем директора МАОУ «Гимназия № 3» г. Владимира Р.Р. Бахтеевой, к.п.н, доцентом ВлГУ Озеровой Т.В. и учителем начальных классов гимназии А.В. Пархоменко) в г. Владимире в 2012-2013 учебном году. Он опирался на многолетнюю исследовательскую работу по художественному краеведению и апробацию ее в ДОУ, школах города и области, а также в студенческих аудиториях на занятиях по методике изобразительного искусства.

Нами был накоплен разнообразный опыт по изучению деревянного, каменного зодчества, русского народного костюма, игрушки, искусства вышивки, лаковой миниатюры, изделий из стекла и хрусталя владимирских мастеров, проведению учебных экскурсий в музеи, и к памятникам архитектуры.

Изучаемые темы были снабжены наглядно-иллюстративным материалом в виде образцов-подлинников: игрушка, вышивка, керамика, стекло, лаковая миниатюра и в виде макетов деревянных построек и презентаций.

В 2013 году Законодательным собранием Владимирской области был объявлен конкурс на лучший проект по развитию туризма нашего края. Мы приняли в нем участие и стали победителями в номинации «Народные промыслы в современном мире». Почему же эта тема стала для нас в настоящее время такой важной и актуальной?

Современные дети не могут представить, что в жизни их бабушек и дедушек не было телевизоров, мобильных телефонов и компьютеров. «В какое же время вы жили! - сокрушаются они.

О чем же мечтают наши дети? Во втором классе мы обсуждали сказку Марка Бродовского «Ключ от заветной двери». В ней рассказывается, что отец-король приготовил в подарок для своей дочери-принцессы только два предмета: книгу и прялку. Тем самым, он хотел объяснить ей, что

только знание и труд являются единственным верным счастьем для человека.

- Ну, какое же это счастье?- возразила принцесса.

- А вы, ребята, как думаете? Нарисуйте свою мечту, свое представление о счастье - просим мы учеников. Ответы были такими: «Хочу быть властелином мира, хочу быть телеведущей, хочу жить в компьютере, хочу иметь самую большую машину, хочу уехать в Турцию, хочу уехать в Финляндию, хочу уехать...» Эти ответы заставили нас задуматься.

- А где же у ребят «родиночувствие», желание помочь слабому и утешить старого? Игрушки, которые они постоянно приносят в класс почти все иностранного производства, куклы, монстры, роботы из чужих мультфильмов и сказок. Приведу интересный диалог, который состоялся у меня в этом классе. Однажды, я спросила их в шутку: «Ребята, вы все, конечно, знаете, как звали моего отца?»

- Нет! - дружно закричали они.

- Как?- говорю я им - ведь я с вами работаю целый год! И вы до сих пор не знаете, как звали моего отца?

- Нет,- весело продолжали они. Потом одну девочку осеняет мысль.

- Его звали Василий!

- Правильно! У русского человека есть не только имя, но и отчество. Как будут звать тебя Верочка, когда ты вырастешь?- Верой Ивановной.- Имя своего отца ты пронесешь до конца по всей своей жизни. И это прекрасно! Эта вечная память о папе будет жить с тобой всю жизнь. Это твои корни».

Поэтому, в разработанной программе по внеурочной деятельности, нам было так важно, чтобы через близкое, родное и понятное детям искусство развить у них интерес к истории своего Отечества, чтобы они узнали историю своего рода, дома, улицы, города.

На занятиях мы могли «построить» макет русской избы, расписать предметы домашнего обихода, нарисовать русские костюмы для кукол, вылепить игрушку, разучить народные песни, игры, провести фольклорные праздники.

Наша программа дает первоначальные сведения о русской истории своего края, его героях, основателях города: Владимире Красное Солнышко, Владимире Мономахе; о славных князьях - защитниках: Андрее Боголюбском, Александре Невском, Дмитрии Донском; о былинном богатыре Илье Муромце и святых Петре и Февронии; о великих старых мастерах: Андрее Рублеве, Дмитрии Виноградове - и современных художниках края: К.Бритове, В.Юкине, Б.Французове.

Нам хотелось показать детям лучшие образцы художественной культуры края на примере зодчества, живописи, декоративно-прикладного искусства, музыки и народных праздников. Как говорил Ф. Достоевский:

«Чем более мы будем национальны, тем более мы будем европейцами (всечеловеками)».

Особенно важно перевести ребенка из пассивного слушателя и созерцателя в активного деятеля: «мастера-строителя», художника, сказочника, участника детского праздника. В «мастерской истории» существуют особые правила: «я слышу и забываю, я вижу и понимаю, но я делаю и усваиваю на всю жизнь».

Материал внеурочных занятий подавался ребенку в форме игры-уподобления, через живое художественное слово, яркий предмет искусства, семейную реликвию или фотографию, встречу с мастером, просмотр мультипликационного фильма, чтобы затем все переживалось и воплощалось в художественно-творческой деятельности: рисовании, лепке, конструировании, сочинении, проигрывании праздников.

Обращение к прошлому через историю своей семьи, своего дома, улицы, города, народную песню и игрушку - было для ребенка новым и увлекательным, оно навсегда остается в его памяти, будет бережно им храниться и передаваться дальше, войдет в его культурный обиход. На таких занятиях ребенок словно проживает в волшебном календаре детского времени в древнем граде Владимире.

Предлагаем вашему вниманию, разработанное нами, тематическое планирование занятий, апробированное в 1-2 классах «Гимназии № 3»:

1 четверть

Наши святыни

1. Вводный урок. Путешествие вглубь времен. Сунгирская лошадка.
2. Открывайте, господа, золотые ворота!
3. В саду сказок древней архитектуры Владимирской земли: Успенский собор. Церковь Покрова на Нерли. Дмитриевский собор.
4. Владимирская Богоматерь.
5. Мой город – древний Владимир.
6. Моя родословная. Рисуем герб своей семьи.
7. История русской игрушки. Традиционная русская кукла.

2 четверть

Герои нашего края

8. Читаем легенды, сказки и былины. Владимир Красное солнышко и Владимир Мономах.
9. Андрей Боголюбский.
10. Петр и Феврония Муромские.
11. Илья Муромец.
12. Александр Невский.
13. Дмитрий Донской.
14. Мечты о полете. Никита Крякутный. От самодельных крыльев до космического корабля.

3 четверть

Русские мастера

15. Наши духовные наставники. Андрей Рублев.
16. Рукописная книга. Создаем свою книжку.
17. Деревянная сказка. Рисуем русский дом.
18. В доме бабушки моей. О чем рассказывают вещи в доме.
19. Печные узоры.
20. Полотняная сказка. Рассказ о мстерских вышивальщицах.
21. История фарфоровой чашки Д.И. Виноградова. Рисуем кукольную посуду.
22. Стекланная сказка. Создаем эскизы подарочной вазы или блюда.

4 четверть

Детское время в старинном граде

23. Во что играли наши бабушки и дедушки, как встречали народные праздники? (Величальные песни, заклички, считалки, дразнилки)
24. Художники Владимирского края.
25. История Владимирского рожка.
26. История русского костюма.
27. Игрушка не балушка. Мастерим куклу: «Владимирская столбушка». Знакомимся с суздальской, ковровской, гороховецкой игрушкой.
28. Сказки мстерской шкатулки. Рисуем эскизы волшебных узоров.
29. День Победы. Фронтные песни Алексея Фатьянова.
30. Выставка-ярмарка совместного творчества детей и родителей. Конкурс знатоков. Игра: «Что? Где? Когда?»

Примерные задания по внеурочной деятельности, исторические справки событий и героев, образцы детского творчества и иллюстративный материал вы найдете в выпущенных нами методических рекомендациях к проведению занятий в начальных классах «Детское время в древнем граде», Владимир, 2014 г.

Шмырева Г.Г., Медведкова Ю.В. (Россия)

Преемственность при изучении уравнений в начальных и средних классах

Одной из приоритетных задач современной образовательной политики нашей страны является обеспечение государственных гарантий доступности качественного образования в течение всей жизни (непрерывного образования) и равных возможностей его получения. В числе условий, обеспечивающих эффективность непрерывного образования, ведущее место занимает реализация принципа преемственности.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в дидактических исследованиях преемственность в учебном процессе понимается по-разному. Одни исследователи рассматривают ее как условие развития самого процесса обучения (М.А. Данилов) [4]; другие – как составную часть принципа систематичности и последовательности в обучении (Ю.К.Бабанский) [1]; Ганелин Ш.И., говоря о преемственности в «учении» отмечал, что это «такая опора на пройденное, такое использование и дальнейшее развитие у учащихся знаний, умений и навыков, при которых создаются разнообразные связи, раскрываются основные идеи курса, взаимодействуют старые и новые знания в результате чего у них образуется система прочных и глубоких знаний» [2; 4].

По словам А.А. Леонтьева, «под преемственностью понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, то есть, в конечном счете, - единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования» [6; 58].

Обучение математике в соответствии с ФГОС реализуется на всех этапах обучения. Стремление практически реализовать современные тенденции в школьном математическом образовании привело к появлению различных программ и учебников математики, как для начальной, так и для средней школы. Анализ этих учебников математики выявил новые проблемы, которые связаны с нарушением преемственности при переходе из начальной школы в среднюю школу.

В настоящее время в начальной школе широкое распространение получили учебники, качественно отличающиеся как по методическому подходу изучения основных математических понятий, так и по конкретному содержанию. Однако ряд учебников по математике для начальной школы не имеют продолжения в основной школе. Поэтому вопросы преемственности при обучении математике между начальной и основной школой, являются чрезвычайно важными на современном этапе образования.

Анализ учебников математики начальных и 5 – 6 классов показывает, что преемственность многие авторы понимают как последовательное изложение материала, не учитывая возникающие противоречия в процессе овладения математическими знаниями и умениями.

При решении проблем преемственности между отдельными ступенями школы необходимо учитывать, с одной стороны, требования к знаниям, умениям и навыкам обучающихся как в начальном, так и в среднем звене. С другой стороны, следует сохранять организационные формы, методы и средства обучения, характерные для учителя начальных классов. Кроме того, учителям начальных классов и математики необходимо соблюдать в обучении, во-первых, единообразие в трактовке понятий, в тер-

минологии, в используемом языке, во-вторых, системность в изучении понятий.

В курсе «Математика» для начальной и основной школы проблема преемственности целесообразно рассмотреть по отношению к основным вопросам данного курса, которые представлены числовой, алгебраической и геометрическими линиями.

Центральным понятием алгебраического материала начального курса математики является понятие уравнения. Поэтому от его усвоения во многом зависит успешность изучения математики в 5 – 6 классах и алгебры в старших классах.

Анализ альтернативных учебников математики для начальных и 5 – 6 классов позволил выделить следующие способы решения уравнений: способ подбора; способ, основанный на знании состава чисел; способ, основанный на зависимости между компонентами и результатами арифметических действий; графический способ; способы, основанные на разностном и кратном отношении чисел.

Рассмотрим таблицу, в которой представлены программы рекомендованные Департаментом общего и среднего образования Министерства образования и науки РФ (авторы Моро М.И., Колягин Ю.М., Бантова М.А. и др.; Петерсон Л.Г., Виленкин Н.Я, Жохов В.И. и др.

Начальные классы	5-й класс	6-й класс
Программа авторов М.И. Моро, Ю.М. Колягина и др.	Программа Н.Я. Виленкина	Программа В.И.Жохова и др.
Решение уравнений способом подбора	_____	_____
Решение уравнений на основе зависимости между компонентами и результатами действий	Решение уравнений на основе зависимости между компонентами и результатами действий	Решение уравнений на основе зависимости между компонентами и результатами действий (повторение) Решение уравнений способом переноса, исходя из способов взаимосвязи между компонентами и результатами действий.
Л.Г.Петерсон 1.Решение уравнений способом подбора 2.Решение уравнений на основе соотношения части и целого. 3.Решение уравнений на основе зависимости между компонентами и результатами действий	1. _____ 2. _____ 3.Используется прием	1. _____ 2. _____ 3.Используется прием. 4.Решение уравнений способом переноса.

Как видим из таблицы, из трех способов решения уравнений работает только один. Остальные не нашли отражения в учебном материале 5 – 6 классов, другими словами разрыв между этими программами очень значителен.

Проведенный анализ состояния проблемы преемственности в практике обучения математики позволил отметить, что рассматриваемые учебники математики 5 – 6 классов ориентированы на ученика, заканчивающего начальную школу, которая работает по УМК «Школа России». Поэтому преемственные связи находят свое выражение в том, что курс математики 5-го класса, так же как и курс математики начальной школы сориентирован на отработку частных вопросов. Реализация преемственности носит внешний формальный характер и не формирует в сознании учащихся необходимую понятийную взаимосвязь.

Преемственность между начальными и 5-6 классами основной школы должна находить свое выражение:

- в единстве логики изложения содержания материала;
- в единстве методических подходов к изучению математических понятий, способов действий, в основе которых лежат идеи изменения свойств, установление соответствия между ними, выявление закономерностей и различных зависимостей. Это возможно в том случае, если разработана единая программа для начальной и основной школы.

Раскроем вопрос изучения уравнений, разработанный по УМК «Гармония». Содержательный аспект преемственности этого вопроса в курсе «Математика 1 – 6» (по Городниченко О.Э. [3; 93]) представлен в виде следующих этапов:

1. Подготовительная работа к знакомству с понятием уравнения.
2. Знакомство с понятием, введение термина.
3. Знакомство со способом решения уравнений.
4. Формирование умения решать уравнения на базе ранее изученных понятий.
5. Применение уравнений в новых условиях.
6. Подготовительная работа к овладению алгебраическим способом решения уравнений.
7. Знакомство с алгебраическим способом решения уравнений.
8. Усвоение и применение алгебраического способа решения уравнений.

Как считает Н.Б. Истомина, «Каждый этап имеет свои отличительные особенности и характеризуется, во-первых, заменой информационно-

объяснительного монолога проблемными ситуациями; во-вторых, приоритетом обучающих заданий; в-третьих, отказом от репродуктивного повторения» [5; 144].

Основным средством реализации преемственности изучения уравнений являются учебные задания, в которых уравнения используются для обобщения знаний, полученных на предыдущем этапе обучения, а также для усвоения новых математических понятий и для решения задач.

Учебные задания, используемые при обучении решению уравнений, отличаются: вариативностью формулировок; неоднозначностью решения; привлечением ранее усвоенных знаний и способов действий; продуктивностью; активным использованием приемов умственных действий; эвристической направленностью, позволяющей учащимся самостоятельно «открывать» новые закономерности и способы действий.

Таким образом, в рамках единой концепции развивающего обучения (автор Н.Б. Истомина), рассмотренная методика изучения уравнений в начальных и 5-6 классах, характеризуется смещением акцентов с рассмотрения частных случаев изучения уравнений на формирование обобщенных способов деятельности; установлением взаимосвязи понятия уравнения с другими понятиями курса; использованием уравнений в качестве средства обобщения освоенных знаний, усвоения новых математических понятий и обучения решению задач. Каждый из этапов представлен системой заданий, обеспечивающих преемственность в изучении уравнений с 1 по 6 классы.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Ганелин Ш.Н. Педагогические основы преемственности учебно-воспитательной работы в 5-6 классах // Советская педагогика, 1955, № 7, С.3-14.
3. Городниченко О.Э. Новый подход к изучению уравнений в начальной школе: Тезисы доклада на межвузовской научно-практической конференции. – Карачаевск, 1999. – С. 93-96.
4. Дидактика средней школы. Учебное пособие для студентов пед. институтов // Под ред. М.А. Данилова и Н.М. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
5. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе. Развивающее обучение. Учебное пособие. Смоленск: «Ассоциация XXI век», 2009. – 144 с.
6. Леонтьев А.А. Непрерывность и преемственность образования // Образовательная система «Школа 2100»: Педагогика здравого смысла. Сб. мат. – М.: Баласс; Изд. дом РАО, 2003.

Зотова И.А., Болотова Т.В. (Россия)

Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов в период непрерывной педагогической практики

Значительное место в системе профессиональной подготовки бакалавров педагогики по профилю «Начальное образование» занимает педагогическая практика. Это связано с тем, что педагогическая практика выступает мощным преобразующим фактором мотивационной сферы будущего учителя, пусковым механизмом самообразования, импульсом дальнейшего профессионального становления, этапом личностного осмысления содержания педагогического труда и оценивания своих возможностей.

Педагогическая практика ориентирована на формирование профессионально важных черт личности будущего учителя. В ходе прохождения практики обучающийся ставится в условия моделирования процесса обучения и практической деятельности, при которых начинается формирование таких важных компетенций, как готовность использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5); готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14); осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2); владение основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3); способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4); способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных организациях (ПК-1); готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретной образовательной организации (ПК-2); способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3); способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4); готовность включаться во взаи-

модействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5) [1].

Установленные Государственным стандартом высшего профессионального образования требования к педагогической практике предполагают создание принципиально новых, более эффективных программ её организации.

В условиях двухуровневой системы образования вуза сроки педагогической практики студентов-бакалавров сократились в 2-3 раза по сравнению с практикой студентов-специалистов. Поэтому для студентов-бакалавров на факультете дошкольного и начального образования (ДиНО) силами педагогов, психологов и методистов-предметников были разработаны рабочие программы, которые включают в себя научно-методические рекомендации по сопровождению практикантов на каждый день их пребывания в школе. Рекомендации разработаны на основе принципов «субъект-субъектной» коммуникации между всеми участниками педагогической практики.

Организация педагогической практики позволяет целенаправленно и последовательно соединять теоретическую подготовку студентов с их практической деятельностью. Объективная необходимость этой интеграции теоретической и практической подготовки обусловлена тем, что сама педагогическая деятельность представляет собой единство теоретического и практического компонентов, синтез теории и опыта.

Ведущей идеей педагогической практики является создание условий для развития современного педагогического мышления, творческого потенциала будущих учителей, становления индивидуального стиля педагогической деятельности, формирования готовности к социально-личностному развитию младших школьников.

По результатам педагогической практики студент *должен знать* законодательную базу и нормативную документацию по организации урочной и внеурочной деятельности в начальной школе; нормы и правила безопасного проведения уроков, экскурсий, подвижных игр и т.п.; цели и содержание образования в начальной школе; основные принципы, методы и формы обучения и воспитания детей младшего школьного возраста; *уметь* ориентироваться в предметном содержании методической деятельности учителя начальных классов; анализировать альтернативные учебники для начальных классов и методические рекомендации к ним; подбирать и применять в рамках практической работы адекватные поставленным задачам современные научно обоснованные средства и методы обучения, воспитания и организационные приемы работы с детьми; определять причины

ошибок, находить и корректно применять средства, методы и методические приемы их устранения; осуществлять организацию, проведение и анализ уроков и воспитательного дела с детьми младшего школьного возраста; формулировать объект, предмет, задачи и методы педагогических исследований и использовать их при написании курсовых работ; использовать интегрированные методы организации педагогической работы и принцип преемственности в реализации образовательных задач на ступени начального образования; *владеть* методикой организации и проведения уроков и внеклассных занятий в начальной школе [2].

Педагогическая практика служит связующим звеном между теоретическим обучением и будущей самостоятельной работой бакалавров педагогики в школе. Практика проводится в условиях, адекватных самостоятельной педагогической деятельности. Ее можно рассматривать как форму профессионального обучения в высшей школе, основанную на определенном теоретическом фундаменте и обеспечивающую практическое познание студентами закономерностей педагогической деятельности.

В соответствии с учебным планом подготовки бакалавров педагогики по профилю «Начальное образование» на факультете дошкольного и начального образования ВлГУ проводятся учебная педагогическая практика (1 курс, 2 семестр) и производственная педагогическая практика, которая проходит в несколько этапов. Студенты каждого курса получают Задание на практику, которое координирует их самостоятельную деятельность, в соответствии с которым была разработана Программа примерных действий студентов в каждый день практики.

Учебная практика проводится на 1 курсе во втором семестре (2 недели).

Задачами данной практики являются [2; 3]:

- 1) ознакомление с системой работы учебного учреждения;
- 2) формирование педагогической направленности личности будущего учителя, гуманистической позиции в отношении к детям, развитие гибкости педагогического мышления;
- 3) развитие потребности в творческом исследовательском подходе к профессиональной деятельности;
- 4) способствование становлению профессионально значимых качеств педагога;
- 5) развитие профессиональных умений и навыков специалиста в области психологии и педагогики начального образования;
- 6) ознакомление с современной практикой организации вариативного образования в школе первой ступени, с опытом лучших педагогов, с инновационной деятельностью в системе начального образования;

7) приобщение к новым педагогическим технологиям, обеспечивающим эффективность диагностики развития ребенка, успешность воспитательных взаимодействий педагога и ребенка;

8) оказание помощи учителям начальных классов в успешном осуществлении учебно-воспитательного процесса;

9) формирование рефлексивной позиции в профессиональной деятельности.

Учебная практика студентов носит как созерцательный, так и деятельностный характер. В первую очередь, она направлена на ознакомление с системой начального образования города, со структурой образовательного учреждения и организацией его работы в инновационном режиме; на знакомство с организацией учебного процесса в начальной школе (встречи и беседы с завучем школы, учителями начальных классов); ознакомление с содержанием деятельности учителя начальных классов (наблюдение за деятельностью учителя во время урока и во внеурочное время, посещение родительского собрания); знакомство с нормативной документацией, технологией ведения личных дел учащихся, оформления классных журналов, портфолио достижений учащихся и организацией основных направлений деятельности учителя школы первой ступени, знакомство с тематическим планированием учителей, особенностями его построения по различным предметам и внеучебной деятельности. Кроме того, студентам предлагается выполнить задания, связанные с обобщением, систематизацией и анализом собранных материалов.

В ходе данной практики студентам также представляется возможность участвовать в педагогическом процессе в качестве помощника учителя: оказание помощи учителю в режимных процессах, организация игровых перемен («Давайте знакомиться», «Назови свое имя», «Именной ручеек», «Узнай по голосу», «Имя в подарок» и др.), подготовка и проведение воспитательного мероприятия, изготовление методических пособий и дидактических материалов.

Учебная практика закладывает основу для организации и проведения производственной практики на последующих курсах. Производственная педагогическая практика студентов носит в основном деятельностный характер и направлена на формирование у студентов опыта работы в качестве учителя начальных классов и развитие профессиональных умений и навыков.

В соответствии с учебным планом подготовки бакалавров педагогики по профилю «Начальное образование» на факультете дошкольного и начального образования ВЛГУ производственная практика проводится в несколько этапов. На первом этапе (2 курс, 4 семестр) в течение двух недель студенты

наблюдают за деятельностью учителя начальных классов, учатся согласовывать свою деятельность с учителем и методистами, составляют индивидуальный план работы, ведут дневник педагогических наблюдений, анализируют уроки учителя и своих сокурсников с разных точек зрения (с позиции целеполагания, с точки зрения реализации принципов и методов обучения, способов проверки и оценки знаний учащихся, стиля педагогического общения учителя, видов и структуры уроков, с позиции целостного педагогического подхода).

На данном этапе производственной практики в качестве самостоятельной деятельности студенты проводят внеклассное мероприятие, принимают участие в подготовке и проведении родительского собрания, а также проводят фрагменты уроков по предметам. Во время первого этапа производственной практики студенты проводят пробный и зачетный уроки по технологии, так как это первая и единственная пока методика, которую изучали студенты в соответствии с учебным планом. В результате чего будущие учителя имеют возможность проявить свою индивидуальность, инициативу и творческие способности.

На втором этапе производственной практики (3 курс, 6 семестр) в течение двух недель студенты продолжают изучать особенности профессиональной деятельности учителя начальных классов и овладевают опытом его практической работы, знакомятся с современной практикой организации вариативного образования в начальной школе, с опытом лучших педагогов, с инновационной деятельностью в системе начального образования, с современными мультимедиа средствами и возможностями использования новых информационных технологий на уроках в начальной школе. В рамках производственной практики предусмотрены встречи со специалистами разного вида государственных и общественных образовательных организаций.

Практиканты изучают личность ученика и составляют его психолого-педагогическую характеристику, проводят пробные и зачетные уроки по математике и русскому языку (или литературному чтению), воспитательное дело, делают анализ одного зачетного урока и воспитательного дела; изготавливают дидактический материал, готовят презентации к урокам и мероприятиям, выполняют поручения учителя и администрации школы; участвуют в педагогических мастерских, которые проводят как учителя, завучи школ, так и методисты. Студенты знакомятся с работой учителей разных видов школ и по разным УМК.

В ходе третьего этапа производственной практики (4 курс, 7 семестр) студенты сначала изучают особенности организации учебного процесса во время первой недели обучения первоклассников («Первые дни ребенка в

школе»). В этот период будущие учителя должны познакомиться с диагностикой готовности детей к обучению в школе и особенностями учебно-воспитательной работы в 1 классе. В течение следующих восьми недель практиканты работают в качестве учителя-стажера. Они должны изучить особенности учащихся и составить психолого-педагогическую характеристику классного коллектива; провести пробные и зачетные уроки по предметам, изучаемым в начальной школе, и воспитательное дело. Особенностью данного периода практики является то, что каждый студент самостоятельно проводит вместо учителя все уроки в течение двух учебных дней. Производственная педагогическая практика развивает профессиональные умения и навыки студентов в области научно-методической деятельности учителя начальной школы. На последнем, 4 курсе, основной формой производственной педагогической практики является самостоятельная работа студента под руководством преподавателя-методиста по научно-методической разработке содержания, выбору организационных форм и педагогических технологий для практического осуществления учебного процесса в начальных классах.

Важной составляющей педагогической практики является проведение студентами научно-исследовательской деятельности в рамках написания курсовых и дипломных работ. Поэтому на последнем этапе производственной практики (4 курс, 7 семестр) с этой целью специально выделяется одна неделя.

Студенты готовят отчетную документацию и презентации-отчеты о практике, оформляют портфолио.

По всем видам и этапам педагогической практики проводится аттестация в соответствии с разработанной на факультете балльно-рейтинговой системой оценки деятельности практикантов (представлена в Программе, студенты знакомятся с ней до начала прохождения практики).

Таким образом, педагогическая практика предоставляет студентам широкие возможности систематического наблюдения и изучения учебно-воспитательного процесса в школе, способствует более осмысленному отношению к профессиональной деятельности учителя начальной школы.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») (с изменениями от 31 мая 2011 г.). Утвержденный 22 декабря 2009 г. N 788. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf/>

2. Система педагогической практики студентов дневного отделения факультета педагогики и методики начального образования/ Составители: Н.В. Белякова, Т.В. Болотова, Ю.П. Истратов, Е.И. Ромашкова. – Владимир: ВГГУ, 2011.

3. Фундаментальное ядро содержания общего образования. – М.: Просвещение, 2011.

Ерофеева О.Г. (Россия)

Организация внеурочной деятельности школьников в условиях реализации ФГОС основного общего образования нового поколения

Организация внеурочной деятельности учащейся молодежи должна стать культурной, и это одна из важных задач общества. На сегодняшний день как никогда актуальна проблема овладения школьниками способами организации своего свободного времени, умением содержательно и интересно формировать свой досуг.

Для досуговой деятельности в наибольшей степени является творческое поведение (взаимодействие с окружающей средой) школьников в свободном для выбора рода занятий и степени активности в пространственно-временной среде, детерминированное внутренне (потребностями, мотивами, установками, выбором форм и способов поведения) и внешне (факторами, которые порождают в наше время запросы и интересы учащейся молодежи, которые непрерывно меняются и растут.

Исследования последних лет свидетельствуют о том, что в условиях так называемого неорганизованного отдыха, когда подросток остается наедине с собой, предпочтение отдается, пассивным (нередко сомнительным по содержанию) досуговым формам. Среди важнейших способов проведения досуга учащаяся молодежь называют просмотр телевизора, прогулку с друзьями, посещение дискотек, кафе, компьютерных клубов.

Особенно популярны в свободное время компьютерные игры. К несчастью, их не миновал, отмечаемый многими специалистами «кризис содержания», который выражается в бессмысленности многих сайтов, глупости «чатовой» болтовни, обилии рекламы и так далее. О содержании компьютерных игр свидетельствуют материалы исследования профессора Федоровой - члена Российской ассоциации кинообразования и медиа педагогики:

- практически все игры, которые доступны школьникам в компьютерных залах, представляют собой интерактивное действие на криминальные, военные, фантастические и спортивные темы;

- только 17% компьютерных игр не содержат никаких сцен насилия (это игры на спортивную тему), 55% игр включали сцены насилия и убийств, в 39% игр содержались эпизоды драк разной степени жестокости, 35% игр изображают катастрофы;

- в целом 82,7 % компьютерных игр обязательно содержат хотя бы один из видов экранного насилия. Причем во многих из них насилие было представлено сразу в нескольких видах, в разных комбинациях;

- наконец, самый настораживаемый вывод ученого - наиболее популярные среди учащейся молодежи являются игры, которые содержат интерактивные сцены насилия, среди выбираемых подростками игр, их количество с убийствами, драками, пытками более чем вдвое превышает число «мирных».

Что же можно сделать в подобной ситуации? Как показала практика, путем простого запрета компьютерных игр и просмотра телевизора со сценами насилия проблему не решить. Не лучше ли подумать о том, чтобы предложить молодежи иные альтернативные формы проведения свободного времени, показать им, насколько многообразным, интересным и полезным для учащейся молодежи может быть мир досуга? Что же такое досуг и каковы объективные закономерности его организации?

Рассуждая об организации внеурочной деятельности, педагоги должны иметь в виду как и когда школьник осуществляет процесс общения с искусством, спортом природой, а также с другими людьми. Ведь важно, чтобы он делал это рационально, продуктивно и творчески.

К сожалению, свободное от учебы время неравномерно распределяется среди различных возрастов школьников. Поэтому необходимо выработать разнообразные формы организации внеурочной деятельности различных возрастных групп школьников: познавательная, художественно-эстетическая, коммуникативно-игровая, трудовая, спортивно - оздоровительная, нравственная, гражданско-патриотическая. В возрастном положении школьники неоднородны. Различные категории учащихся отличаются друг от друга потребностями, уровнем культурной подготовленности, количеством свободного времени и отношением к нему. Как раз это и должно учитываться в работе педагогов образовательных учреждений, современных культурных и досуговых учреждений, в предложении школьникам наиболее эффективных в каждом конкретном случае досуговых занятий, свободы выбора и возможность смены разных видов деятельности.

В сегодняшней социально-культурной ситуации школьный досуг предстает как общественно осознанная необходимость. Общество очень заинтересовано в эффективном использовании свободного времени школьников – в целом социально – экологического развития и духовного обновления всей нашей жизни. Внеурочная деятельность становится все более широкой сферой культурного досуга, где происходит самореализация творческого и духовного потенциала учащейся молодежи и общества в целом.

Внеурочное время школьника подразумевает свободный выбор личностью досуговых занятий. Он является необходимой и неотъемлемым элементом образа жизни школьника. Поэтому внеурочное время (досуг) школьников всегда рассматривается как реализация интересов личности, связанных с рекреацией, саморазвитием, самореализацией, общением, оздоровлением и т.п.

Усвоение культурных ценностей, познание нового, любительский труд, творчество, физкультура и спорт, туризм, путешествия – вот чем и еще многим может быть занят школьник в свободное время, постигая и формируя свой уровень культуры.

Внеурочная культурно-досуговая деятельность – одна из важных сторон жизни учащейся молодежи, которая регламентирует поведение школьников, предоставляет возможность выбора смыслообразующих занятий по желанию и одновременно указывает на целенаправленность процесса деятельности учащейся молодежи, которая опирается на потребности, мотивы, интересы, психологические установки, ценностные ориентации.

Научная концепция профессора А.Д. Жаркова о ценностно-ориентированном, активно-деятельностном подходе к целостному технологическому процессу в учреждениях культуры всех видов, типов и образовательных организациях является методологическим основанием для работников культуры, педагогов и других, нацеливающих работу на необходимость раскрытия у учащейся молодежи смысла человеческой жизни, ее ценности, определяющие цель – мотив конструктивного проведения свободного времени.

Совершенствование педагогических условий реализации внеурочной культурно-досуговой деятельности учащейся молодежи позволяет целеустремленно включать в ее содержание смысл, обеспечивающий жизненную позицию всех участников процесса. А целостный технологический процесс является ведущим педагогическим условием реализации конструктивной культурно-досуговой деятельности учащей молодежи.

Социальная и педагогическая организация досуга учащейся молодежи основывается на функциональном и структурном подходах, представляет собой многоплановое технологическое образование, которое включает содержательный, целевой, формальный, организационный, управленческий, кадровый аспекты и учитывает социальные, возрастные, образовательные, статусные особенности учащейся молодежи, а также предпочитаемые ею формы, соотносящиеся преимущественно с конкретными периодами ее свободного, а также каникулярного времени.

Педагогические условия реализации культурно-досуговой деятельности конструктивного характера включают: встречное движение учащейся молодежи к специалистам учреждений культуры, образования и их активу, на основе жизнетворчества и смыслотворчества, где смысл выступает как (само) ценность.

Другим педагогическим условием реализации конструктивной культурно-досуговой деятельности учащейся молодежи является единый технологический процесс, который позволяет на основе досуговых предпочтений учащейся молодежи и намерений специалистов учреждений культуры, образования и их актива консолидировано идти к намеченной цели, на основе процесса живого общения.

Следовательно, педагогические условия реализации конструктивной внеурочной культурно-досуговой деятельности учащейся молодежи могут обеспечиваться моделированием процесса целесообразности технологий с позиций общественной и личностной значимости.

В педагогически организованной культурно-досуговой среде технологическая цепочка, особенно эффективна для реализации внеурочной культурно-досуговой деятельности учащейся молодежи: цель – содержание – формы – методы – средства – способы – приемы – результат.

Внеурочная культурно-досуговая деятельность школьников определяется потребностями и мотивами, интересами, психологическими установками. Потребности в конструктивной культурно-досуговой деятельности у школьников проявляются в определенных педагогических условиях. При удовлетворении хотя бы одной потребности обычно порождает желание удовлетворить другую. Это позволяет изменять разновидность внеклассной культурно-досуговой деятельности и насыщать ее.

Конструктивная культурно-досуговая деятельность функционирует в двух плоскостях: техническом и художественном творчестве. В первой плоскости данное определение было дано еще великим А. Эйнштейном: «Изобретателем я считаю человека, нашедшего новую комбинацию уже известных оборудований для наиболее экономного удовлетворения своих потребностей».

Конструктивная культурно-досуговая деятельность в сфере художественного творчества – это креативная, творческая культурно-досуговая деятельность, направленная на приобщение учащейся молодежи к великому богатству мировой и отечественной культуры, развитие у нее способностей к свободному преобразованию реальности, развивающей общественные инициативы на народных традициях истории нашей страны.

Следовательно, педагогические условия реализации конструктивной внеурочной культурно-досуговой деятельности учащейся молодежи могут

обеспечиваться моделированием процесса целесообразности технологий с позиций общественной и личностной значимости.

Педагогические условия организации внеурочной деятельности школьников в условиях реализации ФГОС основного общего образования нового поколения эффективны для реализации общественно-полезных инициатив федерального, регионального и местного уровня. Здесь технологические взаимосвязи носят сложный конгломерат функциональных, генетических, причинно-следственных, операционных отношений. Все они составляют единую целостность, образующую гармонию, где структура отношений имеет гетерогенную природу.

Литература:

1. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодёжи России. - СПб. - 2011.

Молодец И.И. (Россия)

Магистерская подготовка по программе «Педагогика и психология дошкольного и начального образования» педагогов новой генерации в условиях факультета дошкольного и начального образования педагогического института ВлГУ

2015 год ознаменуется массовым выпуском бакалавров, поскольку в сентябре 2011 г. в вузах России началась подготовка учителей по направлению «Педагогическое образование», в том числе профилей «Начальное образование» и «Дошкольное образование», а в 2015 году ожидается их выпуск. По мнению министра образования и науки Российской Федерации Дмитрия Ливанова, высказанному им 29.01.2014 года на заседании Коллегии при обсуждении объема контрольных цифр приема граждан на обучение за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета на 2015 год, примерно четверть выпускников бакалавриата смогут поступить в магистратуру.

Выпускники факультета дошкольного и начального образования педагогического института ВлГУ, как и выпускники других профилей подготовки по направлению «Педагогическое образование», должны иметь такую возможность - продолжить образование в магистратуре.

Некоторые руководители образованием понимают требование к минимальному уровню педагогического образования, изложенное в проекте «Концепции поддержки развития педагогического образования» [1], буквально: при работе с младшим возрастом не ниже (но и НЕ ВЫШЕ, - выделено нами – И.М.) – бакалавр, при работе с учащимися со специальными

образовательными потребностями (психологи, логопеды, коррекционные педагоги и т.п.) не ниже – магистр; и открыто высказываются о том, что четырехлетнего образования (бакалавриата) учителю начальных классов, а уж тем более воспитателю дошкольного образовательного учреждения, достаточно, в отличие от учителя-предметника.

С этим трудно согласиться, так как учитель начальных классов — главный учитель в образовании школьников, он не только обучает математике, русскому языку, естествознанию, но и формирует умение учиться. Кроме того, он является практическим психологом, так как, не владея соответствующими диагностикami, он не сможет вовремя помочь младшему школьнику.

Учитель начальных классов должен уметь не только решать задачи обучения, развития и воспитания младших школьников, но и уметь работать с их родителями, владеть информационно-коммуникационными технологиями, разрабатывать программы. Данный список требований к подготовке учителя начальных классов можно продолжить, но даже то, что названо, говорит о необходимости для него второго уровня педагогического образования — магистратуры.

Обратившись к поисковой системе «Магистратура. СУ», мы выяснили, что в ней числятся 4779 магистерских программ, из них 219 по направлению «Педагогическое образование». Около двух десятков магистерских программ связано с дошкольным образованием и 12 с начальным образованием. Назовем некоторых из них: «Начальное образование» (Белгородский ГУ, РГПУ им. А.И. Герцена, Кировский ГУ, МГПУ), «Управление качеством начального образования» (РГПУ им. А.И. Герцена), «Риторика в начальном образовании» (МГПУ), «Математика в начальном образовании» (МГПУ), «Теория и методика начального образования» (МГПУ), «Инновационная начальная школа» (МПГУ), «Теория и методика начального языкового образования» (Белгород ГУ) и др.. Простое перечисление названий говорит об актуальности и необходимости углубленного изучения отдельных предметов, усвоения программы специалитета (напомним, что именно так называлась специальность, по которой пока еще ведется подготовка учителей начальных классов), и проблемы инноватики, и управления на ступени начального общего образования. Но среди программ нет ни одной интегративной, а ведь переход от одной ступени образования к другой, например, переход от дошкольного образования к школьному, период адаптации младших школьников – сложнейшие психолого-педагогические проблемы, с которыми сталкивается каждый учитель.

Для того чтобы ответить на вопрос, нужна ли магистерская подготовка учителям начальных классов, мы обратились и к Федеральным госу-

дарственным образовательным стандартам подготовки бакалавров и магистров по направлению 050100 «Педагогическое образование» [3], Профессиональному стандарту педагога [2] и отмечаем следующее: бакалавр по направлению подготовки 050100.62 «Педагогическое образование» готовится к следующим видам профессиональной деятельности - педагогическая; культурно-просветительская; научно-исследовательская.

Сфера профессиональной деятельности магистров шире. Кроме педагогической; культурно-просветительской; научно-исследовательской деятельности, магистры от педагогики готовятся еще и к управленческой, проектной и методической деятельности.

В области педагогической деятельности уточняется возраст обучающихся (ступени основного общего и среднего общего образования), в качестве социальных партнеров обозначены иностранные партнеры. В области культурно-просветительской организация культурного пространства заменена формированием художественно-культурной среды, способствующей удовлетворению культурных потребностей и художественно-культурному развитию отдельных групп населения, дополнена созданием просветительских программ и их реализацией в целях популяризации научных знаний и культурных традиций; в том числе и с использованием информационно-коммуникационных технологий и средств массовой информации. Научно-исследовательская деятельность дополнена такими операциями, как проектирование, организация, реализация различных научно - исследовательских задач и их оценка. Обращает внимание такой пункт научно-исследовательской деятельности магистров, как осуществление профессионального и личностного самообразования, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

А можно ли обойтись без этого в начальном образовании? Конечно, нет. Каждый учитель начальных классов на основе примерных рабочих программ создает свои образовательные программы, причем по разным дисциплинам. И разрабатывает формы и методы контроля, и различные виды контрольно - измерительных материалов, в том числе на основе информационных технологий.

Таким образом, магистратура должна углубить фундаментальные знания, развить навыки научно-исследовательской работы, обеспечить базовую подготовку к педагогической деятельности. То есть это скорее аспирантская подготовка, а чтобы выпускник магистратуры был востребован на рынке, перечисленных знаний ему недостаточно. Обучение магистранта должно быть сосредоточено на нужды его будущей профессии.

Именно поэтому на факультете дошкольного и начального образования была подготовлена магистерская программа по направлению «Педаго-

гическое образование», учитывающая потребности двух ступеней образования, дошкольного образования и начального образования, основанная на принципах преемственности и последовательности образования.

Учебный план магистерской программы «Педагогика и психология дошкольного и начального образования» был представлен на Ученом Совете ВлГУ 27 марта 2014 года и был утвержден решением Совета. Хотелось бы, не дожидаясь следующего учебного, уже в этом году начать подготовку кадров, так необходимых для современных образовательных организаций, нуждающихся в компетентных и образованных работниках.

Литература:

1. Проект Концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс]. - URL: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/3875/>
2. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. - URL: http://www.ug.ru/new_standards/6/
3. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям бакалавриата и магистратуры по направлению 050100 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. - URL: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5/>

Виноградова Н.А. (Россия)

К вопросу о социально-личностном воспитании детей дошкольного возраста в трактовке Е.Н. Водовозовой

Генезис проблемы социального воспитания «малолетних детей» в отечественной педагогике относится ко второй половине XIX века, когда начали открываться первые детские сады в России [1; 215]. Эта проблема получила достаточно глубокое освещение (правда, преимущественно в условиях семейного воспитания) и в основном, фундаментальном труде видного деятеля отечественного дошкольного воспитания указанного периода Елизаветы Николаевны Водовозовой – «Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста».

Значимость социально-личностного воспитания Е.Н. Водовозова (хотя и не употребляя этого современного термина) подчеркнула уже в определении главной цели воспитания, каковой, по ее мнению, является воспитание «будущего общественного деятеля и гражданина своей родины, проникнутого идеей человечества» [4; 175]. Семья и детский сад должны объединиться в достижении этой цели, хотя в условиях детского сада в сообществе сверстников общественные качества личности – дружелюбие, взаимопонимание, взаимопомощь и др. – имеют больше возможностей к формированию, признавала Е.Н. Водовозова. «При общественном

воспитании, – писала она в этой связи, – гораздо скорее, чем в семье, может выработаться более глубокий, основательный общественный характер» [4; 175]. Однако, начало собственно социально-личностного воспитания приходится на время первого проявления детского сознания в условиях семейного воспитания, «когда закладываются сначала в порядке подражания, а потом и осознания добрые нравственные привычки и навыки поведения, основы характера» [4; 176].

Социально-личностное становление ребенка Е.Н. Водовозова рассматривала в контексте физического и нравственного воспитания, идущего, в свою очередь, «рука об руку с умственным» воспитанием [2; 256], поскольку «идеал воспитания – создать здорового человека с твердою волею, с сильным и великодушным характером, умственно и нравственно развитого» [2; 239].

Основное содержание физического воспитания в дошкольном возрасте Е.Н. Водовозова видела в воспитании физической выносливости детского организма через «установление» в жизни ребенка воспитывающими взрослыми «правильного» режима жизнедеятельности буквально «с колыбели», через соответствующие физические упражнения, а также через «доступный возрасту дитяти и его силам» физический труд (связанный, как правило, «с посильной домашней обыденной работой как помощь окружающим и как основа будущей самостоятельности» [2; 263]. «Физически закаленный человек, – правомерно считает Е.Н. Водовозова, – будет упорнее сопротивляться житейским невзгодам и лишениям» [2; 248], и, следовательно, будет более социализирован, адаптирован к актуальным жизненным условиям.

Не меньшего внимания со стороны воспитателей заслуживает «развитие психических сил ребенка», т.е. его «духовная жизнь», а «в духовной жизни ребенка самое существенное значение, первую роль играют органы внешних чувств» [2; 244]. «Без правильного и разумного развития органов внешних чувств человек не только не будет способен к выводам и обобщениям, но не может иметь и надлежащего суждения о предмете, следовательно, для такого человека немислима будет впоследствии духовная жизнь» [2; 239]. Е.Н. Водовозова дает целый ряд практических рекомендаций для постепенного развития, упражнения органов чувств: зрения, слуха, обоняния, осязания, вкуса – и правильного ухода за ними, поскольку они формируют представления ребенка об окружающем мире и являются основой умственного воспитания.

Е.Н. Водовозова приходит к выводу о том, что «органы внешних чувств имеют громадное, неотразимое влияние на физическое, нравственное и умственное воспитание детей, ...правильное их развитие – одна из

важнейших задач воспитания» [2; 249]. Развитие же их она считает правильным лишь тогда, когда на них обращается «одинаковое внимание».

Вместе с тем, воспитательные воздействия взрослых, даже «вполне разумные», только тогда достигают «желательных результатов, когда нервная система ребенка оказывается в совершенном порядке» [2; 239]. Учитывая прямое влияние состояния нервной системы не только на «весь организм ребенка», но и его нравственность, Е.Н. Водовозова уделяет значительное место рассмотрению условий, при которых развиваются «различные нервные расстройства и заболевания», а также тому, «каким образом следует оберегать от них ребенка» [2; 239].

Однако, забота воспитывающих взрослых о физическом благополучии ребенка и его интеллектуальных способностях недостаточна. Это – только основа, базис для дальнейшего личностного совершенствования. А именно, необходимо с детства обращать внимание «на выработку в ребенке альтруистических способностей, ...укрепление воли, характера и облагораживающих ум и сердце стремлений...» [2; 238], «выработку... нравственных правил».

Нравственность (в социально-личностном плане) Е.Н.Водовозова понимает как выполнение человеком своих обязанностей по отношению к семье и обществу при сформированности у него «общественных инстинктов» [2; 254], при наличии у него «неутолимой жажды деятельности на пользу ближнего» [2; 239]. При этом особое значение имеет организация опыта нравственного поведения, при наличии которого ребенок совершенствуется как в физическом, так и в умственном, а также и в собственно нравственном отношении. В этих условиях три основные, выделенные Е.Н. Водовозовой, личностные ипостаси сливаются воедино. В этой связи она пишет: «...человек становится крепче, сильнее, здоровее физически и духовно, обладает более совершенными органами внешних чувств, если воспитатели ставят ребенка с раннего детства в условия, при которых все его органы, его духовные и физические способности могут упражняться: он будет добр, если с раннего детства упражнял свою доброту, внимателен к окружающим, если заботился об их покое и жертвовал для них своими личными интересами и удовольствиями» [2; 238]. При этом нравственное воспитание ребенка настолько тесно связано с его умственным развитием, что трудно говорить о каждом из них отдельно. Поступки ребенка «большей частью – верное зеркало его умственного кругозора». По справедливому мнению И.В. Чувашова, Е.Н. Водовозова стремиться «подойти к решению проблемы нравственного воспитания с общественной стороны» [3; 183].

Все эти три вышеназванные ипостаси зависят, в свою очередь, от «развития и направления» соответствующих привычек [2; 239], которые обуславливают как физическое здоровье и состояние умственных способностей, так и нравственность человека.

Среди полезных привычек Е.Н. Водовозова особо выделяет привычку к труду в силу ее универсальности, поскольку она «имеет огромное влияние на все стороны физического, умственного и нравственного развития дитяти», влияет на всю последующую жизнь и деятельность. Привычка же «к праздности и лени – вреднейшая антисоциальная склонность», справедливо отмечает выдающийся педагог [2; 250]. Е.Н. Водовозова и здесь не ограничивается общей характеристикой феномена, она предлагает конкретные практические приемы выработки у детей полезных привычек. Например, последовательность выработки привычки убирать за собой игрушки, вещи выглядит следующим образом: «... нужно соблюдать постепенность, иметь такт и сноровку. Сначала следует убирать вещи сообща с ребенком, затем более трудную часть работы по уборке выполнять самому, заинтересовывая его хотя тем, как удобнее расположить вещи так, чтобы они занимали менее места и сложены были наиболее удобно и красиво. Затем уже следует всю уборку сдать на руки ребенка, постоянно приглядывая, выполняет ли он эту обязанность» [2; 250].

По сути Е.Н. Водовозова дает алгоритм выработки у ребенка любой лично и/или социально значимой привычки.

Таким образом, Е.Н. Водовозова, хотя и не употребляла в своих трудах термина «социально-личностное воспитание», по праву может считаться стоящей у истоков современной концепции социально-личностного развития и воспитания ребенка дошкольного возраста.

Литература:

1. Виноградова Н.А., Максимова Г.Ю. К генезису проблемы социально-личностного развития и воспитания ребенка в условиях детского сада в отечественной педагогике // Профессиональная подготовка педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях перехода на новые ФГТ и ФГОС в дошкольном и начальном образовании и проектирования общей концепции ФГОС для дошкольного образования. Сборник трудов участников I Всеросс. науч.-методич. конф. Владимир, 3 апреля 2013 г. – Владимир, 2013. – С. 215-219.
2. Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1987. – С. 237-272.
3. История дошкольной педагогики / Под ред. Л.Н.Литвина. – М.: Просвещение. – 352 с.
4. Чувашов И.В. Очерки по истории дошкольного воспитания в России. – М.: Учпедгиз, 1955.

К вопросу о диагностике результатов социально-личностного развития дошкольника и младшего школьника в условиях стандартизации образования

Социальное развитие личности является средством и результатом, одним из аспектов ее социализации. Современные исследования позволяют уточнить термин «социализация» с точки зрения субъект - субъектной позиции индивида в процессе его приобщения к социально-историческому опыту. Социализация может быть представлена как процесс освоения и реализации растущим человеком социального содержания; в то же время, она рассматривается как реальное содержание взросления ребенка, в котором осуществляется становление субъекта активного творческого социального действия. В первом случае ребенок в большей мере выступает объектом усвоения и приобретения социального опыта, во втором - субъектом собственной творческой деятельности. Согласно концепции Л.В. Коломийченко, процесс социального развития представляет собой постоянно воспроизводящийся результат социализации-индивидуализации, который характеризуется не только уровнем освоения растущим человеком всеобщего социального (включающего нормы конкретно-исторического общества и через них - нормы человеческих связей, отношений, весь мир культуры, духовного производства), но и степенью социальной «самости» индивида, предполагает реализацию субъектной, творческой позиции человека. Процесс социального развития представляет собой сложное явление, в ходе которого происходит присвоение ребенком объективно заданных норм человеческого общежития и постоянное открытие, утверждение себя как социального субъекта [5].

Социальное развитие является результатом процесса «врастания» ребенка в культуру (Л.С. Выготский), подлинного культуросоусвоения и культуротворчества (В.Т. Кудрявцев). В процессе приобщения к культуре как совокупности материальных и духовных ценностей важно не только и не столько познание и усвоение «готовых» знаний, умений и навыков, сколько становление универсальных человеческих способностей, обеспечивающих возможность со - творения культуры. Ребенок не только присваивает, но и творит культуру. Творит не в виде новых вещей и идей, а в виде новых **универсальных способностей**, которые предлагается рассматривать как результат социального развития (взамен традиционных знаний, умений, навыков, способов деятельности и т.п.). К этим способностям В.Т. Кудрявцев относит творческое воображение, ориентацию на позицию другого человека, произвольность, элементы рефлексии, общие способы дей-

ствий с вещами и построение чувственной картины мира, универсальные формы мышления и нравственное отношение к себе подобному.

В программе «Истоки» (в которой впервые, еще в 2003 г. был включен раздел «Социальное развитие дошкольника») данный перечень был конкретизирован и к универсальным человеческим способностям был отнесен ряд *базисных характеристик личности*, становление которых осуществимо в процессе социального развития. В качестве итоговых показателей развития ребенка на каждом возрастном этапе рассматривались: компетентность (интеллектуальная, коммуникативная, социальная) креативность, инициативность, произвольность, самостоятельность, ответственность, безопасность, свобода поведения, способность к самооценке [8; 271-274].

Представители петербургской научной школы (кафедра дошкольной педагогики РГПУ им. А.И.Герцена, авторский коллектив программы «Детство») в качестве целевого ориентира, показателя результативности и качества образования детей старшего дошкольного возраста предлагали рассматривать *начальные компетентности ребенка* – интегративные личностные характеристики, определяющие его способность к решению разнообразных доступных задач жизни и деятельности [2; 128-129]. Понятие *компетентность* обладает интегративной природой и включает мотивационную, этическую, социальную, поведенческую, когнитивную, операционально-технологическую составляющие. *Под компетентностью дошкольника* понимается умение ребенка мобилизовать имеющиеся знания и умения, опыт деятельности, волевые качества для решения возникшей проблемы или задачи в конкретных жизненных обстоятельствах [3; 22]. Компетентность есть результат не только образования, но и влияния семьи, социума, культуры и, что чрезвычайно важно – деятельности самого субъекта. К старшему дошкольному возрасту психофизиологические, психические, личностные достижения развития, относительная автономность и самостоятельность ребенка в поведении, организации доступной деятельности (игровой, художественной, познавательной), характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми позволяют говорить о становлении начальных ключевых компетентностей, овладение которыми позволяет ребенку решать различные проблемы в повседневной жизни и деятельности. Как результат социального развития авторами рассматривалась *начальная личностно - социальная компетентность* как готовность самостоятельно решать задачи, связанные с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми и совокупностью развивающихся представлений ребенка о себе, его самооценкой, определяющими выбор способов поведения и взаимодействия с социумом. Выделялись также *начальная здоровьесбере-*

гающая и учебно-познавательная компетентность. Именно становлению начальных ключевых компетентностей, по мнению авторов, должно быть отведено ведущее место в образовании детей.

Следующим этапом определения подходов к оценке результатов социального развития стала разработка государственных стандартов дошкольного образования. В ФГТ к структуре ООП дошкольного образования в 2009 г. были зафиксированы **планируемые результаты освоения детьми программы**. В соответствии с этим документом, в обязательной части образовательной программы должны присутствовать разделы: планируемые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования; система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения Программы. «Планируемые итоговые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования...должны описывать **интегративные качества ребенка** (выделено автором), которые он может приобрести в результате освоения Программы». Перечислим те из них, которые возможно рассматривать как результат социально-личностного развития: овладевший основными культурно-гигиеническими навыками; любознательный, активный; эмоционально отзывчивый; овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками; способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения; способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту; имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе; овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности – умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции; овладевший необходимыми умениями и навыками [11].

Как видно, данный подход не отличался принципиальной новизной, он стал лишь продолжением разработки критериев освоения программы с точки зрения компетентностного подхода. Мы уже неоднократно обращались к данной проблеме (см., например [6, 7]). В ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования также говорится о необходимости мониторинга с целью обеспечения комплексного подхода к оценке итоговых и промежуточных результатов освоения Программы, отслеживания динамики достижений детей. В процессе мониторинга должны исследоваться физические, интеллектуальные и личностные качества ребенка. Обязательным требованием к построению системы мониторинга является сочетание низко формализованных и высоко формали-

зованных методов, обеспечивающее объективность и точность получаемых данных.

За период, прошедший с момента утверждения ФГТ, в большинстве примерных образовательных программ были разработаны эти разделы, содержащиеся в них рекомендации активно использовались педагогами-практиками, вышли в свет различные методические пособия, в которых предлагались диагностические методики, обеспечивающие мониторинг интегративных качеств личности дошкольников и качества образования в целом. (См., например [1, 4]).

В соответствии с требованиями вступившего в силу с 1 сентября 2013 году федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (в котором впервые в истории РФ дошкольное образование было признано самостоятельным уровнем общего образования (ст. 10 ФЗ)), вновь на повестке дня появился вопрос о разработке ФГОС дошкольного образования. Разработка стандарта велась под руководством директора Федерального института развития образования Александра Асмолова. По его словам, «в соответствии с принятой разработчиками идеологией дошкольное детство рассматривается в ценностной системе координат культуры достоинства, а не только культуры полезности. В этой системе координат ребёнка ценят, а не оценивают, детство является самоценным этапом, а не только подготовкой к школе ... ключевой принцип стандарта – поддержка разнообразия ребёнка и, соответственно, переход от диагностики отбора к диагностике развития» [12].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный 17 октября 2013 г., как и стандарты всех уровней образования включают требования к: структуре основных образовательных программ; условиям реализации основных образовательных программ; результатам освоения основных образовательных программ.

Как же сегодня рассматривается вопрос о требованиях к уровню освоения программы в ФГОС? Педагогов поджидал очередной сюрприз.

Требования Стандарта к результатам освоения Программы сформулированы как **целевые ориентиры дошкольного образования**, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребёнка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребёнка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и произвольность), а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в Российской Федерации, отсутствие возможности вменения ребёнку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требо-

вания от ребёнка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

Целевые ориентиры *не подлежат непосредственной оценке*, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием для оценки качества образования; оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей) [9; 25-27].

В то же время, в третьем разделе ФГОС, в Требованиях к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования говорится о том, что при реализации Программы *может проводиться оценка индивидуального развития* детей. Такая оценка производится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики. Результаты педагогической диагностики (мониторинга) могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач: индивидуализации образования, оптимизации работы с группой детей.

При необходимости используется психологическая диагностика развития детей (выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей), которую проводят квалифицированные специалисты (педагоги-психологи, психологи). Результаты психологической диагностики могут использоваться для решения задач психологического сопровождения и проведения квалифицированной коррекции развития детей. [9; 15-16].

ФГОС формулирует следующие ***целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования***, достижению которых, по нашему мнению, способствует социально-коммуникативное развитие (теперь это одна из образовательных областей, выделенных ФГОС):

- ребёнок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности;

- ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать

интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

- ребёнок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены. [9; 28-29].

Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. Стандарт начального общего образования (1-4 кл.) наряду с другими задачами развития младшего школьника говорит о необходимости становления основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся, а также духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, предусматривающего принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей. Стандарт ориентирует на становление личностных характеристик выпускника. В *"портрет выпускника начальной школы"* включены следующие характеристики: любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; любознательный, активно и заинтересованно познающий мир; готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом; доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение; выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни. Среди требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования в первую очередь сформулированы требования к личностным результатам [10], включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно – смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально - личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.

Сегодня научным коллективам, педагогам ДОО и начальной школы предстоит кропотливая работа по внедрению ФГОС, приведению образовательных программ ДОО в соответствие со стандартом. Безусловно, важнейшей частью этой работы является разработка инструментария для оценки индивидуального развития детей, результатов социально-личностного развития, в частности, эффективности педагогических воздействий. Необходимо помнить о том, что в отечественной дошкольной педагогике накоплен богатый опыт в этом отношении, который ни в коем случае нельзя оставить в прошлом.

Литература:

1. Афонькина Ю.А. Мониторинг качества освоения общеобразовательной программы дошкольного образования. Старшая группа. – Волгоград: Учитель, 2012. – 63 с. Афонькина Ю.А. Развитие интегративных качеств дошкольников. Методический конструктор.– Волгоград: Учитель, 2013.- 92с.
2. Бабаева Т.И., Солнцева О.В. и др. Дошкольная педагогика: Учебно-методическое пособие / Под ред. О.В.Солнцевой. – СПб: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2009. – 221 с.
3. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. К проблеме познания и понимания ребенка дошкольного возраста // Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста: Научно-методическое пособие: В 3 ч. Ч.1.: Теоретические и прикладные аспекты педагогической диагностики в дошкольном образовании. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2009. С.9-23.)
4. Диагностика социально-нравственного воспитания детей // Социально-нравственное воспитание дошкольников / Под ред. Н.В.Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2013. С.15-25. Мониторинг результатов социально-личностного развития детей/ / Там же. С.134-166.
5. Коломийченко, Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста/ Л.В.Коломийченко // Детский сад от А до Я. – 2004. - № 5.
6. Морозова О.В. Компетентностный подход в педагогической диагностике дошкольников // Fundamental science and technology – promising developments. Vol 1. (Материалы международной научно-практической конференции Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки. 22-23 мая 2013 г. Москва) – SpcAcademic. - USA, SC, North Charleston, 2013. С. 93-100.
7. Морозова О.В. Современные подходы к педагогической диагностике в дошкольном образовании // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. – Вып. 25-26. Серия: Педагогические и психологические науки. – Владимир, 2010. С. 83-90.
8. Программа «Истоки»: Базис развития ребенка-дошкольника/ Науч. ред. Л.А.Парамонова и др. - М.: Просвещение, 2003. 335 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от « 17 » октября 2013 г. № 1155.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.) Опубликовано: 6 октября 2009 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/>
11. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: утв. приказом Мин-ва образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 // Рос. газ.- 2010.- 5 марта
12. Видеоматериалы выступления А. Асмолова по вопросу о разработке ФГОС дошкольного образования. [Электронный ресурс]. - URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/3597/>

Раздел VI. Современные зарубежные программы подготовки молодых педагогов к социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста

Лукьянчиков М.И. (Украина)

Педагогические задачи в системе профессиональной подготовки будущего учителя

Педагогическое образование на современном этапе развития требует постоянного осмысления содержания, основных целей и задач, дальнейшего их усовершенствования. Все компоненты подготовки будущего педагога должны обеспечивать формирование у них профессиональных компетентностей, что предполагает овладение специальными знаниями, развитие умений и навыков самостоятельного и критического мышления, приобретение необходимого практического профессионального опыта и способности к личностному самосовершенствованию.

Повышение уровня профессиональной квалификации учителя, его конкурентоспособности обуславливает необходимость поиска новых концептуальных подходов их профессиональной подготовки, обеспечения решения новых образовательных задач. В этом плане узко-профилированная профессиональная подготовка учителей не обеспечивает эффективность будущей педагогической деятельности, а основные затруднения студентов связаны с недостаточно сформированной у них учебной и практической деятельностью, несоответствием между содержанием обучения (знаниями, умениями и навыками, включенными в учебные программы) и их будущей педагогической деятельностью [7; 190].

Современные исследования ученых А. Абдуллина, С. Гончаренко, Ю. Кравченко, И. Мельникова, С. Никитчина, Л. Спирина и других доказывают, что результативность профессиональной деятельности будущих учителей напрямую зависит от их общепедагогических и специальных знаний и умений. Ученые (В. Сластенин, И. Исаев, А. Мищенко, Е. Шиянов и другие) подчеркивают многоуровневый характер формирования умений. При этом формирование умений признается как важный фактор профессионально-личностного развития специалиста, который создает предпосылку для полного применения его творческих сил и способностей [8; 4].

Значительное внимание ученые уделяют вопросам решения будущими учителями педагогических задач. Так, по мнению Н. Червяковой, моделирование сложных педагогических ситуаций в профессиональной деятельности будущих учителей является на сегодня резервом, который не

достаточно используется в вузах педагогического направления. Недооцениваются возможности их использования в процессе формирования основных элементов профессионального опыта будущего специалиста. Задачный подход в профессиональной подготовке предусматривает разработку системы заданий, обеспечивающих решение профессиональных проблем. Организация учебно-познавательной и профессионально-практической деятельности студентов в условиях задачного подхода предполагает формулировку или включение преподавателями задания в форме педагогической задачи [9].

Ученые-педагоги (Н. Бордовских, С. Годник, И. Зязюн, А. Реан, М. Фридман и другие) считают эффективным и перспективным формированием у будущих учителей умений решать педагогические задачи. Так, исследователь Ю. Кравченко отмечает, что студентов педагогических специальностей необходимо обучать анализировать сложные педагогические явления, проблемные ситуации, выделять педагогические задачи и уметь их решать [4]. По мнению ученых (Н. Кузьмина, Л. Спирин, М. Фрумкин и другие), деятельность педагога в технологическом аспекте является процессом решения бесконечного ряда задач, которые постоянно и объективно возникают. Исследователи (Г. Балл, Ю. Кравченко, И. Мельникова и другие) отмечают, что основная идея задачного подхода заключается в том, что всю учебную деятельность субъектов обучения целесообразно очерчивать и проектировать как систему решения разнообразных задач. Так, Г. Балл доказывает, что результативность обучения определяется тем, какие именно задачи, в какой последовательности и какими способами будут решаться участниками учебного процесса. Эффективность последнего зависит именно от качественных и количественных характеристик, которые определяют педагогические задачи, средства и способы их решения. Понимание профессиональной подготовки будущего учителя как спланированного, систематического, целенаправленного обучения в процессе решения им педагогических задач различной сложности рассматривается как задачный подход к профессиональной подготовке [1; 3].

Педагогическая задача рассматривается учеными (Г. Балл, В. Загвязинский) как родовое по отношению к понятиям «дидактическая задача» и «воспитательная задача». Актуализируется такая функция педагогической задачи, как возможность учета внешних и внутренних факторов активности личности учителя, который не только приспосабливается к определенной ситуации, но и сознательно выходит за ее пределы, подбирает содержание задачи в соответствии с постоянным изменением воспитательных обстоятельств. Так, исследователь А. Дубасенюк объясняет воспитательную задачу как цель, предусматривающую переход субъекта обучения из

исходного уровня на качественно новый уровень развития воспитанности. Решение воспитательных задач представляет особую сложность в силу специфики воспитания как деятельности (воспитательной работы). Эту деятельность можно представить как подготовку обучаемых к решению разнообразных задач, с которыми они столкнутся в жизни [2]. Исследователь А. Полякова определяет воспитательную задачу как осознанное и самостоятельно сформулированное учителем требование преобразования существующей педагогической ситуации с ее объективными и субъективными противоречиями на воспитательную ситуацию. Формулировка и решение такой задачи соответствует характерным этапам творческой деятельности [6].

Дидактические задачи являются средствами управления педагогом учебно-познавательной деятельностью, то есть управления решением учебной задачи. По мнению В. Загвязинского, в дидактических задачах всегда существует противоречие между ее исходной и перспективной сторонами. Решение педагогом дидактических задач имеет целью научить учащихся эффективно оперировать учебным материалом. Особенности воспитательных и дидактических задач направлены на управление всеми видами учебной деятельности в их органическом единстве: трудовой, игровой, художественной, ценностно-ориентационной и т.д. [3].

Важным в процессе овладения будущим учителем умением решать педагогические задачи является их классификация. Так, Л. Кондрашова классификацию задач связывает с различными сферами профессионально-творческой деятельности будущего педагога: задачи, развивающие прогностические умения; задачи, требующие новых знаний и различных способов их применения; задачи, связанные с оценкой и доведением целесобразности педагогического воздействия, ее результатов. В этих подходах продуктивными являются следующие основания для типологии задач, через которые они постепенно усложняются и способствуют развитию творческих компонентов личности учителя: аналитического и эвристического мышления, способностей к оптимальному взаимодействию, прогностических, организационных, рефлексивных умений [5].

Педагогические задачи подразделяются по содержанию деятельности, цели, степени затруднения, способу решения, сложности педагогической ситуации. Так, исследователи Л. Спирин и М. Фрумкин классифицируют педагогические задачи по постепенно усложняющимся функциям. К ним относятся формирование норм и правил педагогической техники, развитие оперативных умений и мышления, знаний и умений для решения поставленных задач. Ученые (А. Католиков, Н. Кузьмина и другие) предлагают подразделять педагогические задачи по временному признаку (стратегические, тактические, оперативные).

Итак, внедрение в систему профессиональной подготовки учителей задачного подхода будет способствовать успешному овладению теоретическими знаниями, приобретению научно-практического опыта, ориентированию в современном образовательном пространстве, использованию новейших педагогических технологий, самостоятельности в принятии учебно-педагогических решений, высказыванию независимых оценок, предвидению возможных направлений развертывания педагогического процесса. Нацеливание будущих учителей на своеобразный синтез знаний, умений и навыков, используя задачный подход с целью практического решения образовательных проблем, выступает одной из важнейших задач вузовского этапа профессионально-педагогической подготовки.

Литература:

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
2. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу / О.А. Дубасенюк // Матеріали науково-практичної конференції “Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір : стан, проблеми, перспективи”. – Педагогіка і психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. – Вип. 468. – С. 143–153.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 192 с.
4. Кравченко Ю.М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв’язування педагогічних задач: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Ю.М. Кравченко. – К., 2006. – 22 с.
5. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.
6. Полякова О.М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв’язання педагогічних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / О. М. Полякова. – Х., 1999. – 20 с.
7. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 с.
8. Сибяева Гульсасак Мубараковна. Формирование обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в процессе подготовки в вузе : спец. 13.00.08. “Теория и методика профессионального образования”. Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. кандидата педагогич. наук. Магнитогорск, 2008. – 23 с.
9. Черв’якова Н.І. Педагогічні можливості застосування задачного підходу у процесі професійної дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Н.І. Черв’якова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: зб. наук. праць / [гол. ред. В.С. Курило]. – Луганськ: Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка, 2009. – № 9 (172). – 159–165. – (Серія “Педагогічні науки”).

Лукьянчикова Е.А. (Украина)

Содержание формирования готовности будущего учителя к управлению учебной деятельностью в процессе профессиональной подготовки

Готовность будущего учителя к управлению учебной деятельностью предполагает овладение системой педагогических средств: комплексный анализ достижений и недостатков учебно-воспитательного процесса; использование достижений педагогической науки и передового педагогического опыта; предоставление дозированной помощи субъектам учения в процессе учебно-познавательной деятельности; получение информации о деятельности учителей и учащихся. Управление означает умение осуществлять целенаправленное и планомерное воздействие на коллектив в целом, на отдельных учащихся с целью организации и координации их деятельности, правильного осуществления учебно-воспитательного процесса, повышения его эффективности.

Будущий педагог должен уметь управлять учебной деятельностью, основываясь на принципах демократизма, гуманизации. Это предполагает наличие в системе его управленческих действий таких свойств: динамичность (гибкость) – это свойство процесса управления изменяться в зависимости от задач, стоящих перед коллективом; постоянство процесса управления – это стабилизация, сохранение традиций в организации учебно-воспитательного процесса, преемственности в принятии управленческих решений; цикличность и последовательность управленческих операций – это постановка цели, сбор информации о состоянии объекта управления, планирование действий, выбор варианта действий, контроль и анализ результатов; дискретность проявляется в том, что процесс управления проходит неравномерно: сначала накапливается потенциал воздействий при постановке цели и сборе информации, а затем происходят активные практические действия [1].

Под управлением понимают такое действие на процесс, которое выбрано из множества действий с учетом поставленной цели, состояния процесса, его характеристик и ведет к улучшению функционирования этого процесса, т.е. приближению к цели [2]. Управлять – это не подавлять, не навязывать ход процессу, который противоречит его природе, а наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое влияние на процесс с его логикой. При управлении процессом обучения, свобода рассматривается как познанная необходимость.

Ученые (В. П. Беспалько, Н. Ф. Талызина и др.) определяют различные виды управления учебной деятельностью. Н. Ф. Талызина выделяет два вида управления – замкнутые и циклические. Первый вид – управление

без обратной связи. Он исключает регуляцию процесса со стороны педагога. Второй вид предполагает, и обратную связь, и регуляцию процесса. В своем исследовании автор доказывает эффективность последнего способа управления [5].

В процессе профессиональной подготовки педагог должен овладеть разными видами циклического управления: а) по принципу так называемого «черного ящика», когда обратная связь, а следовательно и регуляция процесса осуществляется только с учетом конечного продукта процесса (путь, который ведет к этому продукту, остается неизвестным); б) по принципу так называемого «белого (прозрачного) ящика». В этом случае обратная связь дает сведения о процессе получения конечного продукта.

При решении вопроса выбора вида и принципа управления будущий учитель должен учитывать ряд факторов: сложность процесса, степень изученности его закономерностей. Управление по принципу «черного ящика» он может использовать в тех случаях, когда необходима информация о системе, возможные воздействия на нее неизвестны. Знание структуры системы, ее переходных состояний позволяет получить оптимальное управление системой. При выборе способа управления учебной деятельностью педагог должен учитывать, что между воздействием, которое осуществляется на субъект учения, и внешней реакцией нет однозначной связи. Так, одни и те же ответы могут вести к разным видам познавательной деятельности: в одном случае это может быть результатом памяти, в другом – результатом самостоятельного мышления. Правильный ответ можно получить даже при ошибочных действиях.

Объектом управления в обучении является личность. Учитывая, что главная задача обучения – формирование рациональных приемов познавательной деятельности, необходимо отметить, что управление по принципу «черного ящика» в данном случае неэффективно. Педагог должен искать пути контроля познавательной деятельности в целом, а не только ее результатов. В процессе обучения определяются не только воздействия на учащихся и состояние их психической деятельности в настоящий момент, но и вся предшествующая история их обучения. Кроме того, в процессе обучения возникают новые переменные, которые вносят дополнительные осложнения в этот процесс. Вот почему во время управления деятельностью учения, будущий педагог должен использовать все психологические знания о ней, чтобы, основываясь на них, оптимизировать эту деятельность [3].

В своей деятельности будущий учитель сможет осуществлять циклическое управление по принципу «белого (прозрачного) ящика» при условии наличия у него системы умений: определение цели управления; установление исходного состояния процесса; определение программы дей-

ствий, которая предусматривает основные переходные состояния процесса; обеспечение получения информации по определенной системе параметров о состоянии процесса; обеспечение переработки информации, полученной по обратной связи, выработки корректирующих воздействий и их реализации.

Готовность педагога к управлению познавательной деятельностью учащегося включает в этот процесс его личностную систему. Личностная система субъекта учения является системой замкнутого типа, ей свойственна цикличность управляющих действий. Последовательность и характер управляющих действий личностной системы управления не отличается от последовательности характера действий любой другой управляющей системы. В цикл ее деятельности входит: постановка задачи, основанная на мотивации; выработка критериев достижения цели; планирование деятельности; поэтапное выполнение деятельности; поэтапный контроль достижения цели; поэтапное корректирование достижения цели; итоговый контроль достижения цели [4].

Включение педагогом в процесс управления личностную систему учащегося позволяет создать достаточно высокую эффективность его познавательной деятельности в процессе учения. Но в современной педагогической практике нет полного цикла управления в процессе обучения, поскольку из управленческого цикла выпадают поэтапный контроль и корректирование. Поэтому в системе управления процессом обучения отсутствует систематическая обратная связь с каждым учащимся. Отсутствие возможности управлять качеством образования каждого учащегося в учебном процессе обуславливает низкое качество существующего процесса обучения. Чтобы улучшить процесс обучения будущие педагоги осваивают различные виды контроля: тестирование, контрольные срезы, опросы. Однако даже интенсивные формы контроля знаний не дают педагогу возможность получать своевременную информацию о конкретных знаниях и умениях каждого ученика. В этом плане – контроль не способен исполнять роль оперативной обратной связи. Поэтому будущий педагог должен овладеть всеми компонентами управления учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Литература:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер.– М.: Знание, 1980. – 164 с.
3. Максименко С.Д. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / С.Д. Максименко. – К.: Рад. школа, 1983. – 176 с.

4. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – К.: Вища школа, 1987. – 223 с.

5. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1975. – 343 с.

Зрожевская А.А. (Украина)

Формирование готовности будущего воспитателя к работе по развитию речи детей дошкольного возраста

На современном этапе развития образования актуальной является проблема качественной подготовки педагогических кадров. В условиях перехода от репродуктивного, авторитарного образования к образованию инновационному гуманитарного типа возникает потребность в педагогах нового поколения. Современный педагог должен быть наделен высокой общей культурой, иметь богатый духовный мир, владеть глубокими знаниями своей специальности, методическим мастерством, что позволит ему выполнять свои профессиональные функции в условиях постоянных социальных изменений.

Проблема организации и совершенствования профессиональной подготовки будущего педагога разрабатывается в таких контекстах: вопросы философии и педагогического образования (В.П. Андрущенко, С.У. Гончаренко, И.А. Зязюн и др.); профессиональная подготовка в системе высшего образования (А.А. Абдулина, О.М. Алексюк, О.М. Пехота, В.А. Слостенин и др.); проблема формирования и развития профессионального мастерства и творчества педагога (Е.С. Барбина, В.О. Семиченко, Н.М. Тарасевич и др.); формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности (В.Е. Бочелюк, А.Е. Капская и др.). Вместе с тем проблема качественной подготовки педагогических кадров высшими учебными заведениями является многоаспектной и требует дальнейшего совершенствования процесса формирования профессиональных умений и навыков будущих педагогов, в частности, воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Цель нашей статьи – осветить отдельные аспекты лингводидактической подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений к работе по обучению родному языку и развитию речи детей дошкольного возраста. Важность и необходимость такой подготовки объясняется тем, что овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном возрасте и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа его воспитания и обучения.

Самые широкие возможности в лингводидактической подготовке будущих воспитателей заложены в учебном курсе «Дошкольная лингводидактика». Цель курса – формирование профессионально-речевой готовно-

сти студентов к обучению родному языку и развитию речи детей дошкольного возраста в соответствии со стандартами высшей школы и Базового компонента дошкольного образования Украины [1].

В процессе изучения курса дошкольной лингводидактики (теории и методики обучения родному языку в дошкольном учреждении образования) будущие педагоги овладевают знаниями, умениями и навыками, которые являются основой профессионально-речевой деятельности и содействуют профессионально-речевой готовности, а именно: теоретико-методологическими, лингвистическими, коммуникативными, когнитивными, технологическими, проектно-прогностическими, коррекционными, аксиологическими [3].

Лекционный курс дошкольной лингводидактики направленный на теоретическую подготовку будущих воспитателей к организации работы по обучению родному языку и развитию речи детей дошкольного возраста. На лекциях перед студентами раскрываются и новые подходы к определению цели современной лингводидактики на этапе дошкольного детства – воспитание языковой личности, то есть личности, которая владеет умениями и навыками адекватно, свободно, коммуникативно оправдано пользоваться языковыми единицами с целью реализации личных речевых задач в разных жизненных ситуациях. Для достижения поставленной цели необходимо реализовать триединую цель целенаправленной работы, которая заключается в формировании коммуникативной, языковой и речевой компетенций, как основных базисных характеристик. Обращаем внимание студентов на то, что триединая цель речевого развития и обучения языку на этапе дошкольного детства в современной дошкольной лингводидактике предложена и обоснована русским ученым Ф. Сохиным. В Украине ее конкретизировала, доработала академик А. Богуш [2].

Очень важно добиться того, чтобы студенты осознали сущность понятий «языковое образование», «речевое развитие детей», «речевая деятельность», «языковая личность», «триединая цель», «структурные компоненты содержания процесса формирования речи дошкольников» и др.

Красной линией через весь лекционный курс проходит идея практической (речевой) направленности речевых занятий. Много усилий прилагаем к тому, чтобы студенты поняли и осознали особенности современного подхода к изучению языковых явлений. Процесс формирования речи в дошкольном детстве происходит на всех уровнях – фонетическом, грамматическом, лексическом, текстовом, потому что ребенок осваивает все основные единицы языка: звук, слово, словоформы, словосочетание, предложение и текст. Но при этом, центральным, доминирующим направлением является развитие связной речи, обучение детей строить свободные высказывания детей о том, что им действительно интересно, волнует, беспо-

коит, что им прочитали, что они видели и т. п. исходя из этого. Вместе с тем качество связной речи зависит от уровня развития словаря, грамматики, фонетики. Именно в связной речи проявляются все достижения дошкольника в усвоении родного языка.

Стремясь развить у студентов интерес к специфической речевой работе, предлагаем им самостоятельно проанализировать методические пособия, научные статьи в профессиональных журналах, в которых раскрываются новые подходы к речевому развитию дошкольников.

Тот факт, что в курсе «Современный украинский язык», недостаточно внимания уделяется таким разделам, как «Язык и речь» и «Текст», мы рассматриваем как серьезный недостаток лингвистической подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений к работе по развитию связной речи дошкольников. Поэтому, на лекциях по дошкольной лингводидактике приходится актуализировать знания студентов о типах речи, структуре функционально-смысловых типов текстов (описание, рассказ, рассуждение), стилистических и грамматических особенностях связных высказываний и другие вопросы лингвистики текста.

Наблюдения за занятиями студентов-практикантов часто показывают, что будущие воспитатели встречаются со значительными трудностями при проведении комплексных занятий по развитию речи, определению программных задач, вариативном подборе методов и приемов. Если языковые задачи, в основном, достаточно точно формулируются, то речевые формируются очень обобщенно. Например: учить детей составлять описания игрушек; учить детей составлять рассказ по картинке и т. п. Поэтому на практических занятиях, анализируя требования действующих программ, студенты упражняются в правильном определении, тех речевых умений и навыков, которые будут формироваться на занятиях с детьми.

Много внимания на практических занятиях по дошкольной лингводидактике уделяется обучению студентов решению методических задач, назначение которых формировать методические умения, обогащать положительный профессиональный опыт, в том числе опыт творческой деятельности. Под методической задачей следует понимать такую педагогическую конструкцию, которая предполагает самостоятельный поиск путей решения проблемы с учетом определенных условий. Материал для большинства методических задач подбираем из практической деятельности воспитателей дошкольных учреждений. Это занятия или их фрагменты, отдельные виды упражнений и заданий, образцы детских высказываний, примеры разных ошибок детей и т. п.

Готовя студентов к работе по развитию речи детей дошкольного возраста, мы практикуем несколько типов задач: на анализ готовых методических решений, в том числе и тех, которые требуют критического осмысле-

ния и оценки их оптимальности; на выбор одного, более удачного, из нескольких предложенных вариантов решения методической проблемы; на самостоятельное решение проблемы с учетом определенных условий; на самостоятельное решение проблемы с предварительным определением необходимых для этого методических условий.

Работая над методическими задачами, добиваемся, чтобы их решение носило не только теоретический характер, но и приобщало бы студентов к профессиональной деятельности в условиях дошкольного обучения. Так, на практических занятиях будущие воспитатели практически апробируют приемы работы над связной речью дошкольников, проверяют эффективность описанных в литературе речевых упражнений, разработанных самостоятельно фрагментов занятий по развитию речи.

Описанная работа далеко не исчерпывает широких возможностей курса дошкольной лингводидактики в формировании и совершенствовании профессиональных умений будущих воспитателей дошкольных учреждений, необходимых для методически правильного руководства процессом обучения дошкольников родному языку, развития их речи.

Литература:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Дошкільне виховання. – 2012. – №7. – С.4-17.
2. Богуш А.М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : Монографія / А.М. Богуш, О.С. Трифонова, О.І. Кисельова, Ж.Д. Горіна, М.П. Черкасова. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.
3. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. – Одеса: ПНЦ АПН УКРАЇНИ, 2001. – 269 с.

Мороз-Рекотова Л.В. (Украина)

Подготовка будущего воспитателя к формированию экологической культуры детей дошкольного возраста средствами интерактивных форм работы

В последнее время значительное количество документов нормативного характера обращает внимание общества на проблемы окружающей среды и гармонического развития человечества. Экологическое образование на пороге третьего тысячелетия стало необходимой составной частью общего образования. В этом контексте все больше внимания уделяется формированию экологической культуры и сознания личности, как непрерывного процесса. Последний предполагает несколько ступеней экологического образования, среди которых дошкольное воспитание и общее среднее экологическое образование, осуществляемое в период обучения в средней школе [1]. Учитывая цели и задачи формирования экологической

культуры личности, возникает необходимость в качественно новом уровне подготовки педагога в этом направлении. Становится значимым овладение будущим педагогом способами решения разных экологических проблем, сохранения биосферы и цивилизации.

Научные исследования (Н. Лысенко, З. Плохий, И. Пономарева и др.) доказывают, что экологическое образование должно быть направлено на объединение рационального и эмоционального компонентов во взаимоотношениях человека и природы, с опорой на принципы добра и красоты, ума и сознания, патриотизма и универсализма, научных знаний и соблюдения экологического права [2; 3].

По мнению И. Пономаревой, экологическая культура является одной из важных частей общей культуры человека. Исследователь доказывает, что понимание ценности природы есть не что иное, как особенное свойство личности, которое характеризуется совокупностью экологических знаний, умений природопотребительской деятельности, гуманным отношением ко всему живому и окружающей среде [4].

Большинство ученых (В. Бакиров, С. Баньковская, Т. Дридзе, Н. Лысенко, Дж. Стюард) рассматривают экологическое образование как совокупность следующих компонентов: экологические знания, экологическое мышление, экологическое мировоззрение, экологическая этика, экологическая культура.

Учитывая необходимость непрерывности и поэтапности осуществления экологического образования, дошкольный возраст рассматривается как его первый уровень [1]. Поэтому важная роль на этом этапе формирования личности отводится педагогу. Качество экологического образования зависит исключительно от уровня его экологической грамотности.

Анализ педагогической практики показал, что воспитателями разработано достаточное количество материала по формированию экологически-целесообразного поведения дошкольников в природе. Однако его использование осуществляется бессистемно, с нарушением принципов последовательности и научности. Изучение теоретического уровня компетентности педагогических работников выявило четкое понимание роли воспитателя как носителя экологической культуры (94,4%), что влияет на конечный результат образовательного процесса. Значительное количество воспитателей (77,8%) осознает механизмы формирования экологической культуры, однако не владеет достаточными практическими навыками их реализации. Большинство педагогов (72,2%) понимают значение природы как средства для всестороннего развития ребенка, могут раскрыть содержание принципа природосообразности. Все это способствует гармоническому всестороннему развитию ребенка. Преобладающее большинство педагогов (88,9%) уголок природы относит к наиболее традиционному эко-

логическому пространству дошкольного учреждения; осознает важность экологического подхода к содержанию объектов природы и их психофизиологическую функцию, что обеспечивает взвешенный и последовательный подход к организации уголка природы в группе. Однако некоторые специалисты (22,2%) продемонстрировали низкий уровень знаний отдельных вопросов методики. Они испытывали затруднения в подборе соответственно возраста и требованиям программы объектов природы, не владели способами стимулирования познавательной активности.

Одной из важных причин, от которой зависит уровень экологической грамотности воспитателя, является его образование, стаж работы, мотивы выбора профессии. Качественный анализ результатов тестирования педагогов показал, что низкий уровень знаний методики и заинтересованности по этой проблеме демонстрируют воспитатели, не имеющие дошкольного образования.

Полученные результаты привели к пониманию необходимости создания системы методической работы, целью которой было повышение экологической грамотности педагогов с использованием интерактивных методов обучения и системы контроля. При создании системы методической работы мы ставили следующие задачи:

1. Стимулировать мотивацию воспитателей к осознанному повышению собственной экологической грамотности.
2. Формирование персональной ответственности за процесс самообразования.
3. Взаимообогащение профессионального и личностного роста педагогов.
4. Содействие формированию умения адаптировать полученную теоретическую и практическую информацию к условиям собственной профессиональной деятельности.
5. Стимулирование создания каждым педагогом собственной системы деятельности на принципах творческого поиска и реализации инноваций в практической деятельности.

Мы считаем, что становление воспитателя дошкольного учреждения происходит, главным образом, в процессе его профессиональной деятельности. Участие во всех формах методической работы в течение учебного года, организованной в определенной системе, способствует не только повышению профессионального уровня воспитателя, но и появлению познавательной потребности при условии конструктивных изменений в содержании и формах методической работы, использовании инновационных методов обучения, к которым относятся интерактивные методы. Поэтому оптимизация методической работы на принципах внедре-

ния технологий личностно-ориентированного обучения является основным инструментом повышения профессионального уровня педагога.

Таким образом, качественное экологическое образование личности возможно при условии наличия у педагога сформированной экологической мировоззренческой установки на соблюдение норм экологически грамотного поведения, выполнения практических действий касательно защиты собственного здоровья и окружающей среды, которая базируется на конкретном объеме природных и гуманитарных знаний.

Литература:

1. Концепція екологічної освіти України, Затвердженої Рішенням Колегії МОН України № 13/6-19 від 20.12.2001 / Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code>.
2. Лисенко Н.В. Теорія і практика екологічної освіти: педагог-дошкільник. Навчально-методичний посібник для ВНЗ / Н.В. Лисенко. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2009. – 700 с.
3. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників: Метод. посіб. / З.П. Плохій. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2002. – 173 с.
4. Пономарева И.Н. Развитие экологической культуры – основная задача экологического образования в школах России / И.Н. Пономарева // Методология и методика естественных наук. Вып. 2. Сб. науч. трудов. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1998. – С. 3–16.

Зайцева Л.И. (Украина)

Современные подходы к организации процесса усвоения знаний детьми дошкольного возраста

В современном образовательном пространстве взаимодействуют, определяя особенности функционирования педагогических систем, разные подходы. Среди них особое место занимают деятельностный, компетентностный и интегрированный. Анализ этих подходов свидетельствует, что они имеют мощный потенциал, который обеспечивает усвоение ребенком-дошкольником научных знаний, что может быть использовано в процессе организации учебного процесса в дошкольном учреждении [4].

Деятельностный подход, ориентирует на вычленение системы действий, которые связаны с формированием и функционированием понятий. Эти действия прослеживаются не в условиях стихийного их усвоения, а в ситуации управления ходом формирования [11]. Согласно деятельностного подхода понятие связывается со знаниями о существенных, внутренних свойствах предметов или явлений. Существенное свойство раскрывается как сторона объекта, которая выступает материальной основой его превращения в соответствующий этой стороне процесс функционирования. Существенные свойства не воспринимаются непосредственно, их следует специально выделить с помощью соответствующих действий. Такие дей-

ствия, имеющие познавательную направленность, моделируются во внешней, материальной (или материализованной) форме, в которой представляются и знания как результат этих действий. С переходом действий на новый (внутренний) этап меняется и форма знания. Усвоенные знания и адекватная им система умственных действий составляют единый процесс. Формирование адекватных предметно-преобразующих действий основывается на процессе мышления, который в свою очередь, формируется, и проявляется в этих предметных способностях.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами сделан вывод о том, что реализация деятельностного подхода в учебном процессе требует ориентирования на такие методологические положения: в проектировании и организации обучения первичными являются действия, которые согласуются с содержанием знаний; конечной целью обучения является формирование способов действий, обеспечивающих осуществление определенной деятельности; обучение – это единство двух взаимосвязанных деятельностей – деятельности субъекта, который учится, и субъекта, который учит; деятельность педагога заключается в проектировании, организации учебной деятельности и управлении ею, деятельность ребенка предполагает овладение знаниями.

Ход познания начинается с осознания ребенком отдельных существенных свойств веществ, а дальше их обобщения до уровня понятия, т. е. научного знания об этом свойстве. Внутренние, существенные свойства, на основе которых происходит определенное изменение объекта, раскрываются и познаются только через взаимодействие предметов, через причинно-следственное их постижение. Поэтому существенное свойство целесообразно квалифицировать как функциональное, которое является причиной определенного действия.

Изменения и преобразования объектов приобретают особое значение для развития познавательной деятельности детей тогда, когда эти изменения осуществляет сам ребенок. На основе конкретной операционной структуры существенного свойства предмета он выстраивает обобщенный операционный состав для группы. Например, моделирование процесса текучести воды в материальном плане предполагает такую последовательность операций: 1 – определение отсутствия собственной постоянной формы и нахождение в форме емкости (наполнение водой разных по форме емкостей); 2 – определение исходного состояния жидкости как состояния неподвижности; 3 – создание наклона, т.е. освобождение жидкости из формы емкости, край которой приобретает положение «выше-ниже», соответственно и вода перенимает это положение как толчок к изменению формы; 4 – изменение формы как приобретение состояния перемещения (поток в одном направлении); 5 – изменение формы как приобретение со-

стояния перемещения жидкости растеканием в разных направлениях; б – определение конечного состояния жидкости как приобретение снова состояния неподвижности.

Дошкольник может многократно осуществлять преобразование предмета, что позволяет ему детально проследить последовательность изменений. Эти изменения воспринимаются и осознаются ребенком, дают ему возможность выявить скрытые свойства и связи объекта. На этапе внешнего материального действия, еще задолго до его интериоризации, интенсивно формируются мыслительные действия. Последние направлены на выделение скрытых свойств и связей предметов на основе переработки фактов, отражающих последовательность изменений этих предметов. Эти изменения фиксируются в обобщенном процессуальном представлении: исходное состояние (постоянство); применение силы (надавливание, растяжение, сгибание, удар и т.д.); изменения (перемещение, объединение, отделение и т. д.); конечное состояние (постоянство). Ребенок начинает преобразовывать объект, и в зависимости от характера этих преобразований перед ним раскрываются соответствующие стороны и свойства объекта. Итак, материальные действия порождают разнообразные достаточно сложные мыслительные процессы.

Процесс усвоения научных знаний требует организации особой формы обучения – системы учебных ситуаций. Учебная ситуация – совокупность условий, вызывающих у ее субъекта целенаправленные предметно-преобразующие действия познавательно-развивающей ориентированности. Учебная ситуация по нашему утверждению выступает единицей процесса обучения. Введение ребенка в учебную ситуацию обеспечивает выявление его жизненного опыта, усвоения обобщенного способа действий, использования его в изменившихся условиях. При этом педагогу следует направлять поисковые действия воспитанников на обострение и решение проблемы. Дошкольники должны овладеть такими предметно-преобразующими действиями, благодаря которым они смогут осознать существенное свойство. Только на этой основе у них может формироваться обобщенное знание.

Итак, деятельностный подход предполагает формирование у детей дошкольного возраста обобщенного научного знания, которое по содержанию близко к научному понятию, а по логике развертывания является восприятием. Статические образы, которые использует современная педагогика и методика, этого результата не достигают.

Компетентностный подход в практико направленном понимании позволяет на основе усвоенных знаний поставить ребенка в позицию субъекта практических действий и получения соответствующего опыта в определенной жизненной сфере [1; 5]. Раскрывая психологическую структуру

феномена опытности, ученые (И.Д. Бех, А.В. Овчарук, Л.И. Парашенко и другие) выделяют три ее формы: стихийную, неразвитую и научно организованную. В условиях стихийного способа формирования компетентности субъект путем проб и ошибок или же через механизм подражания овладевает рядом разнообразных практических способов действий. Они и обеспечивают его нормативное функционирование, прежде всего в ближайшем социальном окружении, а далее – и в более широком. Таким образом, формируется как практическая умелость реализации этих способов в определенных ситуациях (умения и навыки), так и соответствующие знания об этих способах, то есть так называемые конструктивные знания. При этом субъект закономерно не имеет теоретической основы таких способов действий. Определяющими характеристиками этого уровня компетентности является недостаточная обобщенность и ограниченность переноса усваиваемых практических способов действий на другие объекты, учитывая специфику новых обстоятельств. Центральным мотивом этого уровня компетентности выступает необходимость субъекта жить в социуме, приспособляться к требованиям, которые ставит жизнь. Такой способ приобретения опытности характерен для низкого уровня компетентности личности [3; 12].

Нынешний компетентностный поход – это культивирование неразвитой формы компетентности по сравнению с ее высшей формой. При таком подходе закономерности педагогики развития используются фрагментарно, что снижает ее практическую эффективность, то есть степень опытности субъекта. Высший уровень компетентности – научно организованный – представляет понятие «компетентность» как единство, в котором научно ориентированная основа действия определяет логику ее практической реализации, направленную на эффективное решение субъектом определенных жизненных проблем.

Результатом внедрения высшего уровня компетентностного подхода является формирование научно-соответствующего опыта. При таком подходе субъект использует научное знание, добытое в результате деятельностного подхода, привязывая его к конкретному предмету, и на его основе решает практические задачи. Показателем сформированности научно-соответствующего опыта является использование субъектом знания как обобщенного способа действия для решения соответствующих практических задач. Если он применяет это знание как способ действия для решения только одной задачи, а перенести его на решение других этого типа не может, то такой опыт у него еще не сформирован [10].

Согласно компетентностного подхода субъект использует научное знание, добытое в результате деятельностного подхода, сочетая его (как свойство функции) с конкретным предметом, и на его основе решает прак-

тические задачи. Это обобщенное свойство содержится в практическом задании как его необходимое условие (например, сыпучесть – засыпать яму). Таким образом, результатом компетентностного подхода является использование конкретного объекта на основе одного функционального свойства.

Научно-соответствующий опыт появляется только тогда, когда субъект использует научное знание как обобщенный способ действий для решения класса задач. Если он применяет это знание как способ действия для решения только одного практического задания, а перенести этот способ на решение других этого типа не может, то у него такая опытность не сформирована.

В условиях интегрированного подхода субъект познает конкретный объект как системное образование, в единстве его составляющих и их связей, структуре. Эта целостность является результатом познания, опосредованного соответствующей практической деятельностью. Системное представление об объекте субъект может получить, применив интегрированный подход, который реализует эту цель на основе создания единства различных видов деятельности, которые порождены всеми свойствами (функциями) одного объекта познания, и преобразования его в собственный внутренний план как целостность [7].

Интегрированный подход реализует идею: от целостности различных видов деятельности до целостного знания об объекте, на основе которого возникли эти виды деятельности. Этот подход заставляет субъекта объединить практическую деятельность в целостность, ища причину этого объединения в системном представлении об определенном предмете или явлении, который познавался отдельно в условиях деятельностного и компетентностного подходов. Итак, интегрированный подход, с одной стороны, обеспечивает целостность практики, а с другой – систему знаний, которая и порождает соответствующую ей практическую систему. Результатом интегрированного подхода целесообразно определить научно-соответствующий целостный опыт.

Процесс формирования целостного представления об объектах окружающего мира на основе использования интегрированных занятий будет оптимальным при условии развития и целесообразного использования возможностей образно-логического мышления ребенка. Заметим, что первичная, эмпирического уровня целостность о предмете познания в сознании ребенка возникает в образной форме. Конкретное представление о предмете (его образ) включает в себя разнообразные его качества. И хотя они еще не приведены в систему, ребенок все же целесообразно пользуется предметом, поэтому и соответственно разумно действует с его функциональным свойством. Сохраняя образ, который не позволяет психологически расчлениваться конкретному предмету, ребенок дифференцированно по-

знает его внутреннюю сущность в системе научных понятий и взаимосвязей. Это, в конце концов, приводит к познавательному обогащению первичного образа предмета. Такое образование и представляет собой целостную систему знаний [6; 8].

Итак, интегрированный подход обеспечивает объединение знаний и опыта в целостную систему. В соответствии с интегрированным подходом субъект познает конкретный объект как системное образование, в целостности, и эта целостность является результатом познания, опосредованного соответствующей практической деятельностью. Целостное системное представление субъекта об объекте можно получить, применив интегрированный подход, который реализует эту цель на основе создания целостности деятельности, порожденной всеми свойствами (функциями) объекта познания и преобразования его умом субъекта в целостную систему [2].

Интегрированный подход заставляет субъекта объединить практическую деятельность в целостность, ища причину этого объединения в системном представлении об определенном предмете или явлении, который познавался отдельно посредством деятельностного и компетентностного подходов. Интегрированный подход с одной стороны, обеспечивает целостность практики, а с другой – систему знаний, которая и порождает соответствующую ей практическую систему. Результатом интегрированного подхода мы определяем научно-соответствующий целостный опыт.

Итак, результатом деятельностного подхода является научное знание, компетентностного – научно-соответствующий опыт, интегрированного – научно-соответствующий целостный опыт. Синтез этих подходов является оптимальной основой для овладения старшими дошкольниками научными знаниями.

Литература:

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Бех І.Д. Інтеграція як освітня перспектива / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 5–7.
3. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – № 1–2 (17–18). – С. 5–7.
4. Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2003. – 256 с.
5. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
6. Гвоздева А.В. О взаимосвязи интеграции и дифференциации в общении / А. В. Гвоздева // Педагогическое образование и наука : науч. - метод. жур. – 2007. – № 3. – С. 31–32.

7. Депенчук Н.П. Особенности интегративного процесса в науке и формы его реализации / Н.П. Депенчук // Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция знаний. – М.: ИФАН, 1981. – С. 19–22.

8. Колесина К.Ю. Теоретические процессы обучения на интеграционной основе / К.Ю. Колесина. – Ростов н/Д : РГУ, 1994. – 33 с.

9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін.]. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 111 с.

10. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В.І. Луговий // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – Тематичний випуск “Педагогіка вищої школи”: методологія, теорія, технології. – К. : Гнозис, 2009. – № 3. – С. 8–14.

11. Непрерывность образования: дидактическая система деятельностного метода. М.: УМЦ “Школа 2000”, 2005. – Вып. 5. – 384 с.

12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Идибекова К. (Республика Таджикистан) Культура речи и её развитие у студентов-таджиков

Развитие речи студентов – один из важных, если не самых главных моментов при освоении любого языка, в том числе и родного языка говорящего. Чтобы способствовать развитию речи нужно первоначально иметь представление о культуре речи вообще. Культура речи это умение правильно говорить и писать, а также употреблять языковые средства в соответствии с целями и условиями общения.

Какую речь можно признать правильной? Верна та речь, которая согласуется с нормами литературного языка – произносительными, грамматическими, лексическими. Нормы литературного языка подсказывают нам, требуют от нас, к примеру, правильного произношения слов – (*вада*, а не *вода*, *горы*, а не *уоры* – с фрикативным «г», *идёт*, а не *идет* с ударением – на *и* (гласную) и т.д.). Если речь противоречит литературной норме, то её ни в коем случае нельзя назвать культурной.

Правильная речь – это основная степень подлинной речевой культуры. Можно говорить или писать правильно, но это может вызвать однообразие, скучность в толковании, сухость и вялость речи. Такая речь не выразительна. Она может быть достигнута правильным, уместным и умелым употреблением лексики разных стилей. Возможно употребление разных синтаксических конструкций. Для устной речи очень важным моментом является богатство интонаций. Владение выразительными средствами языка и умение использовать их в зависимости от ситуации можно назвать следующей ступенью и условием культурной речи.

Это условие связано со стилистикой и представлением различных предназначений и стилей речи. Имея более или менее представление о

стилях речи (эта тема включена в рабочую программу), студенты могут различить их. К примеру, книжные слова уместны в жанрах книжно-письменной речи. Это научные статьи, доклады, тексты, газетные корреспонденции. Такого рода тексты мало употребляются в бытовых ситуациях общения. Использование слов типа *идентичный*, а не *одинаковый*, *таковой* вместо *такой*, *ибо* вместо *потому что*, часто употребляемое слово типа *ништяк* и т.д. Особенно портит язык неуместное употребление канцелярских слов и оборотов. Отметим, что такое употребление характерно не только для таджиков, но и для русских, живущих в России. Рассказ одного охотника о встрече с медведем: «Ввиду повышенной разъярённости животного я был вынужден спастись на дереве».

В деловых же документах или в научных сочинениях желательно не употреблять языковые средства – стилистически сниженные, разговорные слова и обороты (запросто, остолбенеть, аж (вместо *даже*) и т.д.).

Важные принципы культуры речи – стилистическая целесообразность употребления языковых средств, их соответствие потребностям общения. Эти принципы лежат в основе деятельности каждого лингвиста при работе над справочниками, пособиями по стилистике и культуре речи, в пропаганде лингвистических знаний в печати и по радио. Основная цель преподавателей вузов должна быть направлена на формирование у студентов - таджиков подлинной речевой культуры. Культура речи – часть общей культуры человека. По его умению говорить, можно судить о его внутренней культуре.

Русский язык продолжает оставаться и употребляться как международный и межнациональный язык общения. В условиях иноязычного окружения имеет свои особенности.

Рассмотрим функционирование русского языка во «внешнем» контексте. Оно представлено широко за пределами России. Его используют как родной 30 млн. человек и как неродной – более 90 млн. человек. Многими учёными характеризуется и отмечается форма существования русского языка, используемая на других территориях вне его исконного распространения, которая приобретает особенные, специфические черты. Они проявляют себя не только в функционировании, но и других компонентах (строевых, структурных). «В русском языке, функционирующем в условиях «внешнего» контекста, происходят процессы, не представленные в русском языке «внутреннего» контекста. Наиболее активно они проявляются в лексической семантике, меньше – в грамматике, фонетике и интонации» [1; 12].

Пользуясь русским языком как средством межнационального общения, в неродной русской речи билингва начинают проявляться особенные черты в фонетике, лексике и грамматике. Объяснить их можно по-разному,

прежде всего их связью с особенностями и спецификой родного языка говорящего, его происхождением и различными другими причинами, которые очень разнообразны и взаимообусловлены. Одной из причин является недостаточное усвоение обучающегося и недостаточное знание норм русского литературного языка. Другой называют влияние русской речи на родной язык говорящего. Порой и то, и другое одновременно. Они широко представлены в соответствующей литературе. Примерами служат выступление диссертанта в Институте русского языка имени В.В. Виноградова РАН (русский язык – неродной), произнёсший фразу: «А теперь перехожу к ответу на замечания, *так называемого* официального оппонента». Ещё одно употребление этого выражения, услышанное на официальном мероприятии в одной из республик СНГ: «Когда мы проезжали по улицам столицы, мы видели замечательные результаты ваших *так называемых* реформ». В русском языке это выражение имеет значение «имеющий, носящий название», другое значение «употребляется для выражения иронического или презрительного отношения к кому-, чему–либо, имеющему какое-нибудь название». По наблюдениям лингвистов в речи иностранцев (представителями которых являются страны СНГ - в том числе и таджиков, узбеков, отмечены ошибки в неправильном использовании видовых различий – (жалоба) – «Кто–то на него бочки катает». Другое – (просьба) – «Получить что – либо в количестве 20 и 10». В речи таджиков (не хочу жить такой обстановке; небо покрылось с тучами) – неправильное употребление или пропуск предлогов в неродной русской речи. Такой способ употребления характерен и нередко встречается в нашей таджикской аудитории.

Другие причины вызваны употреблением в неродной русской речи различных определений (типа – «луноликакая» в выражении «луноликакая красавица», характерное для речи таджиков и используемое на языке форси). В русском языке его использование вряд ли покажется комплиментом. Можно выделить некоторые особенности в культурном аспекте у таджиков. Уважительное слово «муаллим» или «муаллима» звучит далеко неуважительно при обращении к человеку в переводе на русский язык (просьба) – «Учительница, можно я выйду».

Самое интересное, что функционируя как средство межнационального общения или как родной в условиях диаспоры, русский язык начинает приобретать устойчивые, специфические черты, которые поддерживаются не только теми представителями, для которых русский язык является неродным, но и проживающими на данной территории русскоязычными, для которых русский язык - родной. Некоторые из этих специфических черт наблюдаются на разных уровнях – в фонетике (аффриката (дж) – Джабор, Джиргатол, среднее – (л) в таджикском языке – (гули лола)- отсюда и неправильное произношение русских слов с твёрдыми и мягкими согласны-

ми, часто встречающееся в речи студента – таджика. В грамматике – неправильное употребление глаголов (читать газета, иду на улица и т. д.). Ошибки наблюдаются и в порядке употребляемых слов, использовании союзов, в лексике. Они наблюдаются и в речи носителей русского языка как родного, проживающих в этих странах.

Русская речь проживающих на территории Таджикистана русских может быть широко представлена заимствованиями из таджикского языка. Очень часто в их речи звучат слова–заимствования, вполне им понятные.

Например:

дехканин – крестьянин,	кишлак – деревня, село
тюбетейка – головной убор,	чапан – тёплый халат
базар – торговый рынок,	бобо (бабай) – дед (обращение)
ака – брат	апа – сестра
хола, ама – тётя	чайхана – чайная
дастархан – скатерть	дугар – музыкальный инструмент
бача – (обращение к мальчику)	духтар – девочка
муаллим (муаллима) – учитель	дукан – лавка
дирам – мелкая монета	сомон – рубль.

Всё это обуславливается национально-культурным акцентом неисконной русской речи. Для россиян данные слова требуют специального толкования. Многие лингвисты считают вполне допустимым использование определённого уровня своеобразия неисконной русской речи, которая позволяет квалифицировать рассматриваемое средство общения представителей разных культур. Но они против злоупотребления экзотизмами, которое тоже приводит к коммуникативным неудачам. В такого рода текстах гораздо интересней национально–культурный акцент, знакомящий читателей с культурой других народов.

Представленные предположения о формировании национальных вариантов русского языка в последнее время активно обсуждаются и начинают вновь восстанавливаться. Обсуждаются проблемы региональных вариантов русского языка.

Как было подчеркнута, главной целью при преподавании русского языка является развитие речевой деятельности студентов. Методы обучения развитию речи пройдут успешно только в том случае, если студентов заинтересовать в результатах работы. Этой мотивацией может быть стремление овладеть специальной терминологией на русском языке. Возможно использование на занятиях обучающего эксперимента.

Языковым материалом для такого занятия могут послужить русские тексты нейтрального стиля по темам, предлагаемым программой. Можно использовать более обширно научный стиль – на темы будущей специальности студентов. Они насыщены соответствующей терминологией, стан-

дартными синтаксическими конструкциями. Студенты предпочитают тексты, близкие к их профессии. Но не нужно забывать о том, что общая разговорная лексика им тоже необходима и должна усваиваться в обязательном порядке.

Функционирование русского языка – процесс сложный и многоплановый, включает в себя комплекс как лингвистических, так и экстралингвистических факторов: социальных, лингвистических, демографических, психологических, этноязыковых и других, взаимосвязанных и взаимообусловленных. Все они играют определённую роль в процессе становления языка межнационального общения. Русский язык продолжает оставаться влияемым и популярным, благодаря возможности получить одно из лучших образований в мире и приобщиться к мировой цивилизации русской культуры и искусства.

Русская теория и практика обучения различным языкам и культурам, имеет немалый опыт преподавания русского языка как родного, неродного или иностранного и насчитывает многие десятилетия. В национальной культуре носителей этого языка существуют любой язык мира. «Чтобы знать родной язык или овладеть неродным языком, надо научиться понимать культуру, которая создана с помощью этого языка» [1; 13].

Литература:

1. Вестник МГЛУ. Выпуск, 578., Филологические науки.- 2009.- 231 с.
2. Вишняков С.А. Культура России в историческом ракурсе. (Архитектура. Литература. Живопись.). Учеб. Пособие. М., Флинта, «Наука». - 2012.- 123 с.
3. Космарская И. В. и др. Культура русской речи: учеб. пособие для студентов нефилологических специальностей. 3-е изд., доп. и испр. – М.: ИПК МГЛУ «Рема».- 2010.- 254 с.
4. Протасова Е. Ю. Методика развития речи; учеб. Пособие для студентов вузов. М., Гуманитар. изд. центр, 2010.- 253 с.
5. Стрельчук Е.Н. Русский язык и культура речи в иностранной аудитории. Учеб. пособие. М., Флинта, «Наука».- 2011.- 126 с.

Маджидова Е.Р. (Республика Таджикистан) **Проблемы изучения фразеологии русского языка в двуязычной аудитории**

Понятие о русском языке как системе систем, представляющих собой иерархию взаимосвязанных уровней языка, среди которых выделяется лексико - фразеологический уровень, является основополагающим при решении проблемы содержания программы по русскому языку в двуязычной или чисто национальной аудитории. Важной задачей, стоящей перед методистами, является создание учебных пособий активного типа, а также еди-

ных учебно-методических комплексов, которые можно было бы использовать в кредитной системе обучения, уже принятой многими вузами Таджикистана и основанной на самостоятельной подготовке студентов.

Изучение русской фразеологии, исключительно богатой и разнообразной по структуре и содержанию, необходимо в нерусской аудитории для развития и обогащения речи учащихся, для обеспечения правильного понимания текста при работе над ним в аудитории и особенно – при самостоятельном чтении ими произведений художественной литературы.

При изучении фразеологических оборотов перед преподавателем в числе многих встают и такие задачи: 1) добиться усвоения студентами понятия «фразеологический оборот»; 2) организовать планомерную работу по обогащению лексико-фразеологического запаса студентов. При этом следует учитывать, что для многих из них усвоение фразеологического материала представляет значительные трудности. Об этом свидетельствуют многочисленные типичные ошибки, допускаемые студентами в употреблении и раскрытии семантики фразеологических единиц. Поэтому возникает необходимость вести систематическую работу по закреплению и углублению полученных студентами первоначальных знаний в области фразеологии, по активизации фразеологического запаса студентов в течение всего курса русского языка.

К эффективным средствам достижения этой цели можно отнести как упражнения, выполняемые всей группой, так и индивидуальные задания по фразеологии, которые позволяют вести работу дифференцированно, учитывая, как усваивает фразеологический материал каждый из студентов.

Перед началом выполнения студентами упражнений по фразеологии русского языка надо напомнить им и рассмотреть такие вопросы, как: Что такое фразеологизм? В какие отношения они могут вступать между собой? Всегда ли можно перевести фразеологизм на другой язык без потери им его сути? Особенностью фразеологических единиц является то, что они складывались на протяжении долгого времени. При дословном переводе на другой язык они теряют свой смысл. Кратчайший путь передачи русского фразеологизма на таджикский язык – это подбор аналога в родном языке. Например: **Ни рыба ни мясо. – На дузди бозор, на шайхи мазор. Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. – Шунидан кай бувад монанди дидан.**

В связи со всем вышесказанным предлагаем ряд упражнений, связанных как с толкованием и этимологией русских фразеологизмов, так и с сопоставлением их с таджикскими аналогами.

Упражнение 1. Прочитайте отрывок из «Повести о настоящем человеке» Б.Н. Полевого. Перескажите содержание отрывка, используя фразеологические обороты.

Писала она, что хлопот у нее полон рот, что теперь и ночевать домой она не ходит, чтобы не терять времени, а спит тут же в конторе, что завода теперь Алексей, пожалуй, не узнал бы и что поразился бы и сошел бы с ума от радости, если догадался, что они сейчас производят. Между прочим писала, что в редкие выходные, которые случаются не чаще раза в месяц, бывает она у его матери, что чувствует себя старушка неважно, т.к. от старших братьев – ни слуху ни духу, что живется матери туго, в последнее время она стала сильно прихварывать.

Упражнение 2. Прочитайте текст, выпишите фразеологизмы, с историей которых вы ознакомились. Составьте с ними самостоятельно несколько предложений.

От доски до доски. Выражение означает «от начал до конца что-л. прочитать, знать и т.д. полностью, ничего не пропуская». В старину переплётцы для книг делали не из картона, а из досок, обтянутых кожей, с металлическими застёжками, поэтому «прочсть от доски до доски» означало «прочсть от начала до конца всю книгу». Существующее в нашей речи выражение **от корки до корки** синонимично выражению **от доски до доски**.

Стоять насмерть. Смысл выражения: «держаться до последней возможности, не отступать ни при каких обстоятельствах. Выражение приписывается русскому полковнику М.И. Кутузову. 20 сентября 1812 года, после того как армия оставила Москву и вступила в село Тарутино, Кутузов, поднявшись на крутой берег реки Нары, сказал окружающим солдатам и офицерам: «Теперь ни шагу назад. Стоять насмерть!». (По М.Булатову)

Упражнение 3. Сгруппируйте фразеологизмы по признаку синонимичности:

Сидеть, сложа руки; капля в море; кот наплакал; сломя голову; во весь дух; бить баклуши; раз-два и обчёлся; лодыря корчить; с гулькин нос; высунув язык; одна нога здесь, другая там; тьма тьмуцая; полон рот; во все лопатки; куры не клюют; хоть пруд пруди; сколько угодно; как на пожар; как угорелый.

Упражнение 4. Сгруппируйте фразеологизмы по признаку антонимичности:

Заварить кашу, душа в душу, идти в гору, не храброго десятка, потерпеть поражение, расхлёбывать кашу, идти под гору, в двух шагах, одержать победу, чужим умом, жить своим умом, как собака с кошкой, не трусливого десятка, за тридевять земель.

Упражнение 5. Подберите к следующим фразеологизмам синонимы. Например: *Кот наплакал – мало. В одно мгновение, ждать у моря погоды, ни свет ни заря, начинать с азов, за тридевять земель, без году неделя, капля в море, из года в год, ни рыба ни мясо, два сапога пара.*

(Ключ: быстро, бездействовать, рано, сначала, далеко, недавно, мало, постоянно, никакой, одинаковые)

Упражнение 6. Каков смысл следующих фразеологизмов? Составьте с ними предложения.

Держать язык за зубами, яблоку негде упасть, сломя голову, золотые руки, в двух словах, от всего сердца, как свои пять пальцев, ни свет ни заря.

(Ключ: молчать, быстро, мастер, коротко, хорошо, знать, тесно, много, искренне, рано)

Упражнение 7. Выучите наизусть пословицы разных народов. Объясните их смысл.

1. Без труда не вынешь и рыбку из пруда. (Рус.) 2. Друзья – зеркало друг друга. (Тадж.) 3. Человек с друзьями, как широкая степь, а без друзей – как узкая ладонь. (Бурятская) 4. Умный человек не говорит без пословицы. (Каракалпакская) 5. Перо сильнее меча. (Японская)

2.

Упражнение 8. Определите авторов данных фразеологизмов:

а) Васька слушает да ест; б) А судьи кто?; в) Карету мне, карету; г) Быть или не быть?

Как видите, здесь предусмотрены также и специальные задания на конструирование предложений с фразеологическими оборотами, которые помогают студентам преодолеть такие ошибки в структуре и компонентном составе фразеологизмов, как контаминация, сужение или расширение компонентного состава фразеологизма, искажение или замена одного из компонентов, а также ошибки в лексической и грамматической сочетаемости; выполнение этих заданий вырабатывает навык правильного включения фразеологических оборотов в структуру предложения.

Тесно примыкают к названным и задания на исправление предложений, в которых допущены ошибки в употреблении фразеологизмов. Выполнение таких заданий требует как языковой зоркости, так и хорошего знания особенностей фразеологических оборотов, умения проанализировать текст и должным образом реконструировать его. Например:

Упражнение 9. Исправьте предложения, объясняя, в чем заключается ошибка:

1. Мальчик **выбивался из кожи**, но задача не выходила. (Явление *контаминации* – объединение компонентов двух разных фразеологизмов: **выбивался из сил** и **лез из кожи** в значении «очень старался, усердствовал»). Следует сказать: *Мальчик **выбивался из сил**, но задача не выходила.*);

2. *Олим **сам по себе на уме**: шутит, а дело делает.* (**Сам по себе** – «отдельно» и **себе на уме** – «хитрый, предусмотрительный»). Следует сказать: *Олим **себе на уме**: шутит, а дело делает.*)

И, наконец, особую серию могут составить задания усложненного типа, которые предлагаются студентам, хорошо усвоившим фразеологический материал. Содержание этих заданий направлено на еще большее углубление и отчасти на расширение знаний по фразеологии и предусматривает работу по антонимии, многозначности фразеологических оборотов, по выявлению стилистической окраски выражений, их особенностей в сопоставлении со свободными словосочетаниями. Например:

1. Найдите в тексте фразеологизм и замените его синонимом:

а) *Плот бесшумно скользил по черной воде. Плот **то и дело** застревал в вязком, илистом дне. Я с трудом вытаскивал его из заплесневелой воды.* (А.Гайдар) (*то и дело* – «часто»);

б) *За придорожным кустарником поднимался матерый смешанный лес. По левую руку, сквозь деревья, **время от времени** таинственно поблескивала черная вода.* (В.Солоухин) (*время от времени* – «изредка»).

2. Вместо точек поставьте подходящие по смыслу фразеологические обороты.

а) По дороге в Вёшенскую они заговорили о создавшемся положении и очень быстро нашли ... (М.Шолохов);

б) Он (Чубаров) чувствовал себя опять Кислое настроение прошло (Короленко);

в) Эта осторожность ... проходила во всех их действиях (Арсеньев);

г) Я живу здесь двадцать восемь лет и вас всех ... (М.Шолохов);

д) Стал он дня через два спрашивать про содержание книги, а я - (М.Шолохов);

е) Они находились в глубоком неприятельском тылу, но никто из них не думал (Б.Полевой);

ж) Знаешь ли ты, зачем я прискакал сюда ... вчера поутру? (М.Шолохов).

(**Слова для справок:** в своей тарелке, опускать руки, красной нитью, вижу насквозь, общий язык, ни в зуб ногой, сломя голову)

Особый интерес при изучении фразеологии в двуязычной аудитории представляют задания по сопоставительной типологии русского и таджикского языков, типа

1. Переведите следующие предложения на русский язык:

1) *Хама барои як кас, як кас барои хама;* 2) *Москваро дар як руз насохтаанд;* 3) *Дар кучаи мо хам туй мешавад;* 4) *То мехнат накуни, санги сиёҳ лаъл нагардад;* 5) *Шунидан, кай бувад, монанди дидан;* 6) *Дар рузи равшан бо чирог ёфта натавонистан;*

2. Переведите следующие фразеологические обороты с русского языка на таджикский:

1) *Плясать под чью-то дудку*; 2) *Искать днем с огнем*; 3) *Мутить воду*; 4) *Первая ласточка*; 5) *Как дойная корова*; 6) *Привлечь к ответственности*.

(Ключ: 1) *Ба дойраи касе раксидан*; 2) *Дар рузи равшан бо чирог ёфта натавонистан*; 3) *Оби софро лой карда гаштан*; 4) *Фароштуруки аввалин*; 5) *Гови чушои барин*; 6) *Ба чавобгари кашидан*).

Упражнения эти, занесенные на карточки, могут применяться и в аудитории, можно их дать и для самостоятельной работы, т.к. индивидуальные задания – одно из средств усвоения учащимися такого своеобразного и сложного языкового материала, каким являются фразеологические обороты русского языка.

Фразеологические обороты необходимо вводить в устную и письменную речь студентов, в том числе и в работы творческого характера (сочинения, изложения с элементами сочинения и т.п.).

Такое систематическое и целенаправленное проведение работы по освоению фразеологического минимума учит студентов замечать, выделять в тексте наглядно-образные средства языка и использовать их в своей речи, развивает образное мышление.

Литература:

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод.- М., 1979.
2. Латышев Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. М., 1988.
3. Федоров А.В. Искусство перевода и жизнь литературы.- М., 1983.
4. Хитрик К.Н., Полищук А.И. Теория перевода. Персидский язык. Когнитивный аспект. Учебник.- Москва: ИПК МГЛУ «Рема», 2009 .- 222 с.
5. Художественный перевод. Проблемы и суждения. М., 1985.

РЕЗОЛЮЦИЯ

1. Факультету дошкольного и начального образования ПИ ВлГУ продолжить плодотворное сотрудничество с различными образовательными организациями по участию в опытно-экспериментальной работе по решению проблем, связанных с переходом на новые ФГОС на разных образовательных ступенях (в дошкольном, начальном и основном школьном образовании), а также обеспечению качественной подготовки педагогических кадров и повышению их квалификации через реализацию на базе педагогического института ВлГУ разнообразного спектра программ дополнительного образования и не менее 5 магистерских программ по направлению «Педагогическое образование» с обязательной разработкой методических рекомендаций для педагогов, работающих в новых условиях.

2. Рекомендовать кафедре дошкольного образования в рамках перспективного плана научно-исследовательской деятельности и ОЭР в срок до 01.01.2015 г. осуществить разработку и предусмотреть возможность апробации на базе МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира, где есть дошкольное отделение и в настоящее время организована работа базовой кафедры ПП и МОР по УМК «Школа 2100», примерной основной образовательной программы дошкольного образования регионального уровня.

3. В связи с изменениями правил по формированию Федерального перечня учебников и пособий, рекомендованных к использованию в образовательном процессе в основных общеобразовательных школ России, и тем, что в утвержденный в апреле 2014 г. не вошли учебники по программам развивающего обучения, в том числе и комплект УМК «Школа 2100», что вызвало необходимость педагогическому коллективу МАОУ «Гимназия №73» изменить выбор УМК для первоклассников, поступающих учиться в гимназию в 2014 г., ученому совету ПИ поддержать просьбу ФДиНО и ходатайствовать о её удовлетворении перед ученым советом ВлГУ о переименовании с 1 сентября 2014 г. базовой кафедры «ПП и МОР по УМК «Школа 2100»» в базовую кафедру «Психолого-педагогических и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании»;

4. В рамках продолжения международного сотрудничества факультетам педагогического института предусмотреть возможность организации академического обмена ППС (в том числе и базовой кафедры) и студентами для прохождения стажировок по обозначенным во время работы конференции направлениям в вузах-партнерах;

5. Совместными усилиями с представителями педагогического сообщества Владимирского региона коллективу кафедр ФДиНО ПИ ВлГУ организовать работу по открытию на площадке базовой кафедры «Психо-

лого-педагогических и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании» ВлГУ регионального ресурсного центра научно-методического сопровождения инклюзивного образования на ступенях дошкольного и начального образования.

6. Заведующим кафедрами дошкольного и начального образования при планировании набора на 2015 г. предусмотреть разработку не менее двух программ прикладного бакалавриата, освоение которых будет проходить в очной и/или очно-заочной форме при обеспечении возможности прохождения практик по образовательной программе по месту работы обучающихся с присвоением квалификации «прикладной бакалавр» и не менее одной программы академического бакалавриата по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) с учетом потребностей регионального педагогического сообщества (н-р, «Иностранный язык в начальном образовании», «Организация логопедической работы в дошкольном и начальном образовании», «Интеграция инклюзии в образовательный процесс дошкольного образования», «Интеграция инклюзии в образовательный процесс начального образования», «Организация присмотра и ухода за обучающимися с особыми образовательными потребностями и возможностями здоровья» и др., с присвоением квалификации «академический бакалавр» и сроком освоения этой программы по очной форме в течение 5-ти лет по заочной и очно-заочной форме - в течение 6-ти лет).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аверина Надежда Николаевна - педагог-психолог, зам. директора по УВР МАОУ «Гимназия № 73» г. Владимира (Россия)

Аминова Мария Евгеньевна – учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 97» г. Владимира (Россия)

Бармотина Наталья Витальевна - воспитатель МБДОУ «Детский сад № 4» о. Муром (Россия)

Безрукова Светлана Борисовна - учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 2 с углубленным изучением отдельных предметов имени кавалера ордена Красной Звезды А. Кузора» г. Гусь-Хрустальный Владимирской области (Россия)

Белякова Наталья Васильевна - канд. пед. наук, доцент, декан факультета дошкольного и начального образования педагогического института ВлГУ (Россия)

Бирюкова Наталья Юрьевна - воспитатель МБДОУ «Детский сад № 93» г. Владимира, студентка 3 курса заочного отделения ФДиНО (Россия)

Блинов Владимир Михайлович - канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ (Россия)

Болотова Татьяна Владимировна - старший преподаватель кафедры начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ (Россия)

Бурмистрова Оксана Геннадьевна - методист дошкольного отделения МАОУ «Гимназия № 73» г. Владимира (Россия)

Ванюкова Ирина Николаевна – учитель-логопед I кв. категории МБДОУ «Детский сад № 26 комбинированного вида» о. Муром (Россия)

Виноградова Надежда Александровна – канд. пед. наук, профессор кафедры управления дошкольным образованием МГПУ (Москва) (Россия)

Ганькина Марина Евгеньевна - учитель-логопед I кв. категории МБОУ «НОШ» ЗАТО г. Радужный Владимирской обл. (Россия)

Герасева И.Н. - старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 115» г. Владимир (Россия)

Головашова Ирина Владиславовна - заместитель директора по опытно-экспериментальной работе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 15 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Гусь-Хрустальный (Россия)

Голякова Людмила Евгеньевна - воспитатель высшей квалификационной категории МБДОУ «Детский сад № 26 комбинированного вида» о. Муром (Россия)

Гуськова Ольга Владимировна - старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 51» г. Муром, Владимирская область (Россия)

Долгова Екатерина Алексеевна – педагог-психолог МБДОУ ЦРР «Детский сад № 6» ЗАТО Радужный Владимирской обл. (Россия)

Ермолаева Татьяна Михайловна – учитель-логопед МБДОУ ЦРР «Детский сад № 6» ЗАТО Радужный Владимирской обл. (Россия)

Ерофеева Ольга Геннадьевна - канд. пед. наук, зам. директора НОЦ «Инновационных педагогических технологий» ПИ ВлГУ (Россия)

Зайцева Л. И. – д-р. пед. наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Бердянского государственного педагогического университета (Украина)

Зотова Ирина Александровна - старший преподаватель кафедры начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ (Россия)

Зрожевская Алла Акимовна – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Бердянского государственного педагогического университета (Украина)

Идибекова Карамат - старший преподаватель кафедры таджикского и русского языков Финансово-экономического института Таджикистана (Республика Таджикистан)

Исаева Татьяна Викторовна – учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 26 комбинированного вида» о. Муром, Владимирской обл. (Россия)

Калябина Татьяна Анатольевна - старший воспитатель Владимирского дома ребёнка специализированного, г. Владимир (Россия)

Карякина Полина Константиновна - ассистент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранному языку ФИЯ ПИ ВлГУ, аспирант кафедры педагогики ВлГУ (Россия)

Крылова Наталья Юрьевна - студентка гр. НКг-111 очного отделения ФДиНО ПИ ВлГУ (Россия)

Лебедева Наталья Петровна - студентка гр. ЗНО-110 заочного отделения ФДиНО ПИ ВлГУ (Россия)

Лесина Ольга Михайловна - учитель начальных классов, заместитель директора по УВР в начальной школе г. Камешково (Россия)

Лисейкова Елена Евгеньевна - учитель-логопед I квалификационной категории МБОУ «НОШ» ЗАТО г. Радужный Владимирской обл. (Россия)

Лукьянчикова Елена Александровна - концертмейстер кафедры дисциплин искусств и методик их обучения, Бердянский государственный педагогический университет (Украина)

Лукьянчиков Максим Игоревич - концертмейстер кафедры дисциплин искусств и методик их обучения Бердянский государственный педагогический университет (Украина)

Люблинская Ирина Ефимовна - профессор Педагогического института Колледжа Статен - Айленда Городского университета Нью-Йорка (США)

Маджидова Елена Рахимовна - старший преподаватель кафедры истории и филологии Таджикского государственного университета коммерции г. Душанбе (Республика Таджикистан)

Максимова Анна Евгеньевна - старший воспитатель Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №26 комбинированного вида» о. Муром (Россия)

Максимова Галина Юрьевна - канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования ФДиНО ПИ ВлГУ (Россия)

Манасова Галина Николаевна - канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ (Россия)

Медведева Татьяна Александровна - воспитатель Монтессори-группы МАДОУ г. Владимира «ЦРР-детский сад № 7» (Россия)

Медведкова Юлия Владиславовна - студентка гр. НКг-109 очного отделения ФДиНО ПИ ВлГУ (Россия)

Молодец Ирина Ивановна – канд. филол. наук, доцент, заведующая кафедрой начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ (Россия)

Морозова Ольга Валентиновна - канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования ФДиНО ПИ ВлГУ (Россия)

Мороз-Рекотова Леся Викторовна - ассистент кафедры дошкольного образования Бердянского государственного педагогического университета (Украина)

Назарова Ольга Сергеевна - канд. пед. наук, учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 69» г. Владимира (Россия)

Озерова Татьяна Васильевна - канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ (Россия)

Пантелеева Марина Константиновна - воспитатель МАОУ «Гимназия № 73» г. Владимира (Россия)

Патрушева Зоя Валерьевна - канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования ФДиНО ПИ ВлГУ (Россия)

Рогачева Елена Юрьевна – д-р. пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики педагогического института ВлГУ (Россия)

Сахарова Ксения Александровна - учитель начальных классов первой квалификационной категории МАОУ «Гимназия № 73» г. Владимира (Россия)

Сидорова Алена Алексеевна - доцент кафедры дошкольного образования ГАОУ ДПО ВО «Владимирский институт повышения квалификации работников образования имени Л.И. Новиковой» г. Владимир (Россия)

Стешова Т.В. - старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 95» г. Владимир (Россия)

Сущинина Н.В. - МБДОУ ЦРР «Детский сад № 32» г. Владимира (Россия)

Тепишкина Екатерина Юрьевна - канд. пед. наук, заведующая кафедрой дошкольного образования ФДиНО ПИ ВлГУ (Россия)

Чекашова Наталья Ивановна - заведующий МДОУ «Детский сад № 6» г. Камешково (Россия)

Чиндилова Ольга Васильевна – д-р. пед. наук, профессор, координатор дошкольного направления в ОС «Школа 2100», профессор кафедры НиДО АПК и ППРО (г. Москва), профессор базовой кафедры психолого-педагогических и методических основ работы по УМК «Школа 2100» ФДиНО ПИ ВлГУ (Россия)

Чурдалёва Роза Кадамовна – учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 26 комбинированного вида» о. Муром, Владимирской обл. (Россия)

Шеина Татьяна Ивановна - зам. директора по УВР МАОУ «Гимназия № 73» г. Владимира (Россия)

Шмырева Галина Григорьевна - канд. пед. наук, профессор кафедры начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ (Россия)

Шумилина Татьяна Олеговна - канд. пед. наук, зав. кафедрой теории и методики воспитания ГАОУ ДПО ВО «Владимирский институт повышения квалификации работников образования имени Л.И. Новиковой» г. Владимир (Россия)

Эпова Надежда Павловна - канд. психол. наук, начальник отдела научно-методической работы, доцент кафедры управления образованием ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, г. Ростов-на-Дону (Россия)

Научное издание

ПРЕЕМСТВЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К НЕПРЕРЫВНОМУ
СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО
И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник трудов участников II Всероссийской (с международным участием)
научно-методической конференции

3 апреля 2014 г.

Владимир

Печатается в авторской редакции

За содержание статьи, точность приведенных фактов и цитирование
несут ответственность авторы публикаций

Подписано в печать 25.07.14.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 14,65. Тираж 85 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.