

*Посвящается 20-летию кафедры
дошкольного образования факультета
дошкольного и начального образования
и 95-летию Педагогического института ВлГУ*

*Devoted to the 20-th anniversary
of the Department of Preschool Education
of the Faculty of Preschool and Primary Education
and the 95-th anniversary of the Pedagogical Institute, VLSU*

Ministry of Education and Science of the Russian Federation
Vladimir State University named after Alexander and Nicholas Stoletovs
International Teachers' Training Academy of Science (ITTAS)

INNOVATIVE PROCESSES IN THEORY AND PRACTICE OF PRESCHOOL EDUCATION

Collection of research papers of the participants
of the III International Scientific and Practical Conference,
devoted to the 20-th anniversary of the Department of Preschool
Education of the Faculty of Preschool and Primary Education
and the 95-th anniversary of the Pedagogical Institute, VISU

January, 2014

Vladimir, Russia



Vladimir 2014

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
Международная академия наук педагогического образования (МАНПО)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных трудов участников
III Международной научно-практической конференции,
посвященной 20-летию кафедры дошкольного образования
факультета дошкольного и начального образования
и 95-летию Педагогического института ВлГУ

Январь 2014 года

г. Владимир, Россия



Владимир 2014

УДК 373.2
ББК 74.1
И66

Редакционная коллегия:

Нада Бабич, доктор педагогических наук, профессор (Хорватия)

А. И. Лубянова, ассистент (Украина)

Г. Ю. Максимова, кандидат педагогических наук, доцент (отв. редактор) (Россия)

О. В. Морозова, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Е. Ю. Тепишкина, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

И66 **Иновационные** процессы в теории и практике дошкольного образования : сб. науч. тр. участников III Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 20-летию каф. дошкол. образования фак. дошкол. и нач. образования и 95-летию Пед. ин-та ВлГУ. Янв. 2014 г., г. Владимир, Россия / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; Междунар. акад. наук пед. образования. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 335 с. – ISBN 978-5-9984-0531-0.

Настоящий сборник отражает актуальную проблематику инновационных поисков в дошкольном образовании России и ряда зарубежных стран. Рассматриваются теоретический, нормативно-правовой, психолого-педагогический и организационно-методический аспекты воспитания и обучения детей дошкольного возраста, а также вопросы подготовки педагогов дошкольного образования.

Издание адресовано исследователям в области дошкольной педагогики, теории и методики дошкольного образования; преподавателям и студентам, реализующим образовательную программу по профилю «Дошкольное образование»; педагогам дошкольных образовательных организаций, а также всем, кто интересуется проблематикой дошкольного детства.

УДК 373.2
ББК 74.1

The collection of research papers reflects innovative search in preschool pedagogics and education in Russia and a number of foreign countries. The legal, theoretical, technological and organizing aspects of education of preschool children, as well as the questions of training of preschool teachers are investigated herein.

The issue is addressed to researchers in the field of preschool pedagogics, high school teachers, teachers of preschool educational institutions and to all, who are interested in early childhood problems.

ISBN 978-5-9984-0531-0

© ВлГУ, 2014
© Кафедра дошкольного
образования ВлГУ, 2014
© Коллектив авторов, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	15
В. А. Калябин, Е. Ю. Тепишкина Подготовка компетентного педагога на кафедре дошкольного образования Педагогического института ВлГУ: истоки и перспективы	18
Г. Ю. Максимова У истоков международного сотрудничества... ..	26
С. В. Кирсанова, Г. Ю. Максимова Феликс Аронович Фрадкин – Гетц Хиллиг: «Макаренко – Реферат» в их переписке	35

Раздел I. ФИЛОСОФСКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Л. Ю. Александрова Современный концепт «Мир Детства»: философско-антропологический анализ	40
Е. М. Рейт Образ телесного «Я» как одно из измерений личностного пространства детей дошкольного возраста	43
Нада Бабич Современные подходы к оценке качества дошкольного образования	47
Катарина Ренгель Самореализация ребенка в дошкольном образовательном учреждении	58
Т. Н. Богуславская Актуальное состояние доступности дошкольного образования в России	68
В. А. Сокова Система дошкольного образования в условиях перехода к работе на основе ФГОС дошкольного образования	78
Л. Ю. Сиднева Организационно-методологические основания руководства инновационной деятельностью ДООУ в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования	85

Е. Р. Артамонова	
Психолого-педагогические основы инновационных форм организации дошкольного образования	92
В. В. Егорова	
О влиянии развивающей среды на развитие детской креативности	96
О. А. Боначева	
Познавательная активность детей младшего дошкольного возраста	102
М. И. Мазовко, О. М. Кравцова	
Проблема взаимосвязи игры и труда во всестороннем развитии детей дошкольного возраста	108
Е. В. Рысеев, О. И. Митрош	
Модель формирования у детей старшего дошкольного возраста интереса к современным профессиям в проектной деятельности	112
А. И. Лубянова	
К проблеме правовой социализации детей дошкольного возраста	117
Н. И. Евсюкова	
Нарушение процесса социализации как результат социальной депривации	122
Н. А. Виноградова	
Елизавета Николаевна Водовозова как инноватор отечественного дошкольного воспитания	127
Е. Ю. Рогачева	
Идеи Джона Дьюи в дошкольном образовании Великобритании и Нидерландов	131

Раздел II. ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ИННОВАЦИОННОМ РЕЖИМЕ

Ю. В. Кашапова, С. Ю. Зенина	
Маркетинговый подход в управлении дошкольной образовательной организацией	135
Р. Р. Косенюк	
Организация педагогической поддержки детей от рождения до трех лет в «Материнской школе».....	143

П. Н. Сидорова	Организация игровой деятельности детей раннего возраста как средство обеспечения благоприятной адаптации к ДОУ	151
Н. Н. Ченцова	Педагогические условия сенсорного развития старших дошкольников	158
И. Е. Федосова	Предметно-пространственная среда как средство развития сюжетно-ролевой игры старших дошкольников	163
В. Б. Русакова	Формирование мотивационной готовности у детей 6 – 7 лет как условие успешного обучения в школе	167
М. Ц. Тудунова	Детский сад и школа: сотрудничество продолжается... ..	170
Т. Б. Юшенкова, О. В. Морозова	Развитие интегративных качеств старших дошкольников в театрализованной деятельности	174
Е. В. Боровикова, Е. В. Спиридонова	Постигаем искусство театра... ..	184
И. В. Иванова	Использование метода моделирования как средства формирования элементарных представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста	190
Т. В. Данилова	Формирование экологических представлений у старших дошкольников посредством моделирования	197
Л. С. Суркова	Педагогические условия формирования экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста посредством организации предметно-развивающей среды	202
А. В. Липатова	Формирование представлений о геометрических фигурах у детей старшего дошкольного возраста	206
О. П. Петрович	Развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством музыкально-игровой деятельности	213

М. А. Малашенок	
Сущностно-содержательная детерминанта декоративно-прикладного искусства как средство развития творческих способностей дошкольников	221
И. Г. Добрицкая	
Воспитание языковой личности ребенка в процессе ознакомления с современной детской поэзией	231
А.Ю. Ковылина	
Формирование элементарных математических представлений у дошкольников средствами музыки	240
Т. А. Медведева	
Развитие сенсорных способностей дошкольников по методике М. Монтессори в условиях реализации ФГОС дошкольного образования.....	248
К. В. Филонова	
Повышение профессиональной компетентности педагогов дошкольного учреждения в рамках инновационной деятельности.....	253
Л. Р. Аванесян	
Залог здорового общества – родительская компетентность	257
Е. А. Чарочкина	
Образовательное пространство: радость общения.....	262
Т. В. Багаева	
Развитие навыков сотрудничества со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в непосредственно-образовательной деятельности	266
Е. А. Зыкова	
Особенности развития сотрудничества со сверстниками и взрослыми у старших дошкольников с задержкой психического развития	271
В. А. Фролов	
Причины формирования аддиктивного поведения дошкольников.....	275
Н. В. Белякова, В. И. Кеся	
Значимость гуманного подхода в предшкольной подготовке ...	279
З. В. Патрушева	
К вопросу о дошкольном образовании в Финляндии	283

**Раздел III. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОЙ
ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО**

Т. В. Поздеева

Использование электронных образовательных ресурсов
как условие повышения качества подготовки специалистов
дошкольного образования..... 287

О. А. Нойхаус

О формировании социальной компетентности
педагогов в России..... 297

Э. Г. Любомирская

К вопросу о подготовке студентов по проблеме речевого
развития детей в процессе реализации ФГОС
дошкольного образования..... 300

С. Б. Калининская

К вопросу о подготовке педагогов к руководству детской
изобразительной деятельностью 304

Н. А. Перекусихина

Становление экоцентрического экологического сознания
студентов: актуализация педагогической проблемы 311

Приложение

Г. Ю. Максимова, О. В. Морозова

Инновационные процессы в теории и практике
современного дошкольного образования
(отчет о II Российской (с международным участием)
научно-практической конференции, ВлГУ, г. Владимир,
25 – 27 октября 2011 года) 316

Наши авторы 321

CONTENTS

Introduction	15
Victor Kalyabin, Ekaterina Tepishkina Training of the competent teachers at the Department of Preschool Education of the Pedagogical Institute (VISU): sources and perspectives	18
Galina Maksimova On the roots of international cooperation... ..	26
Svetlana Kirsanova, Galina Maksimova Felix Fradkin – Getz Hillig: "Makarenko – Referat" in their Correspondence	35
Part I. PHILOSOPHICAL-THEORETICAL AND LEGAL FOUNDATIONS OF INNOVATIVE ACTIVITIES IN PRESCHOOL EDUCATION	
Lyudmila Aleksandrova Modern concept of «The world of childhood»: philosophical and anthropological analysis.....	40
Ekaterina Reit The image of corporal «Ego» as one of the dimensions of personal space of preschoolers	43
Nada Babić Quality early childhood education: multiple perspectives	47
Katarina Rengel Children’s participation in early childhood education institutions ...	58
Tatiana Boguslavskaya Current status of availability of Russian preschool education	68
Vera Sokova Preschool under the conditions of transition to the FSES for preschool education	78
Larissa Sidneva Organizing and methodological basis of the management of innovative activity of preschool under the conditions of implementation of the FSES for preschool education	85

Elena Artamonova	
Psychological and educational foundations of innovative organizing forms of preschool education	92
Valentina Egorova	
The role of object-developing environment in the development of children's creativity	96
Oksana Bonacheva	
Cognitive activity at junior preschool age	102
Maria Mazovko, Olga Kravtsova	
Problem of interconnection between play and work activities in all- round development of preschoolers	108
Ekaterina Rysevets, Olga Mitroš	
Formation of senior preschoolers interest in modern professions in project activity	112
Alina Lubyanova	
On legal socialization of preschool children	117
Natalia Evsyukova	
Violation of the process of socialization as a result of social deprivation	122
Nadezhda Vinogradova	
Elizaveta Vodovozova as an innovator of the Russian preschool education	127
Elena Rogacheva	
John Dewey's ideas in the preschool education of Great Britain and the Netherlands	131

Part II. PRACTICAL ACTIVITIES OF PRESCHOOL TEACHERS IN INNOVATION REGIMEN

Yulia Kashapova, Svetlana Zenina	
Marketing approach to the management of a preschool educational organization	135
Raissa Kosseniyuk	
Organization of pedagogical support of the children from birth up to three years old at the «Maternal school»	143

Polina Sidorova	
Game-activities at early preschool age as a means of successful adaptation to a preschool educational institution	151
Natalia Chentsova	
Educational conditions for the sensitive development of senior preschoolers	158
Irina Fedossova	
The object-space environment as a means of the development of the senior preschoolers' socio-dramatic play activity	163
Valentina Rusakova	
Formation of the motive readiness of senior preschoolers for school education	167
Mydygma Tudunova	
A kindergarten and a school: the cooperation is continuing... ..	170
Tatiana Yushenkova, Olga Morozova	
Development of integrative qualities of senior preschoolers in theatrical activities	174
Elena Borovikova, Elena Spiridonova	
Learning the art dramatics... ..	184
Irina Ivanova	
Modeling-method as a means of development of elementary ideas of the outward things by senior preschoolers	190
Tatiana Danilova	
Formation of ecological ideas of senior preschoolers by means of modeling-method	197
Lydmila Surkova	
Educational conditions of formation of ecological culture of senior preschool children by means of object-developing environment	202
Anna Lipatova	
Development of perceptions about geometrical figures by senior preschoolers	206
Oksana Petrovich	
Development of creative abilities of senior preschoolers by means of music and game activities	213

Marina Malashenok	
Essencial and profound determinant of arts and crafts as a means of development of preschoolers' creative abilities	221
Irina Dobritskaya	
Formation of a linguistic identity of a child under school age while acquainting him with children's poetry	231
Anna Kovylna	
Development of elementary mathematical ideas in preschool childhood by means of music	240
Tatiana Medvedeva	
Development of preschoolers' sensitive abilities in accordance with Montessori- method while realizing the FSES for preschool education	248
Ksenia Filonova	
Improving professional competence of kindergarten teachers through innovative activities	253
Liana Avanessyan	
Parental competence as a guarantee of healthy society	257
Elena Charochkina	
Educational space: joy of contact	262
Tatiana Bagayeva	
Development of interaction skills by senior preschoolers with mental retardation in direct educational activities	266
Elena Zykova	
Peculiarities of interaction between senior preschoolers with mental retardation and children just the same age as well as adults	271
Vladimir Frolov	
Reasons for addictive behavior of the children under school age ...	275
Natalia Belyakova, Valentina Kiossya	
Human approach to formation of children's readiness to school	279
Zoya Patrusheva	
On preschool education in Finland	283

**Part III. FORMATION OF PROFESSION COMPETENCE
OF GRADUATES AS A CONDITION FOR INNOVATIVE
ACTIVITIES IN PRESCHOOL EDUCATION WHILE REALIZING
THE FSES FOR PRESCHOOL EDUCATION**

Tatiana Pozdeyeva

Implementation of electronic educational resources as a condition
for improving the training of preschool teachers 287

Olga Neuhaus

Formation of social competence of the Russian teachers
(Betrachtung über die spezielle Sozialkompetenz
in pädagogischen Berufen in Russland) 297

Emma Lyubomirskaya

On graduates' training in speech development of preschoolers
while realizing the FSES for preschool education 300

Svetlana Kalinkovskaya

On teachers' training in the guidance of children's
graphic activity 304

Natalia Perekusikhina

Formation of students' eco-centric and ecological mentality
as an actual educational problem 311

Appendix

Galina Maksimova, Olga Morozova

Innovative processes in theory and practice of modern preschool
(The Report on the II National (with international participation)
Scientific and Practical Conference, VISU, 25 – 27-th October, 2011,
Vladimir, Russia) 316

Our authors 321

Предисловие

Сборник содержит статьи участников III Международной научно-практической конференции «Инновационные процессы в теории и практике дошкольного образования», состоявшейся 23 – 24 января 2014 года на кафедре дошкольного образования Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Конференция, которая в 2014 году обрела статус международной, приурочена к 20-летию кафедры дошкольного образования и 95-летию Педагогического института ВлГУ.

Примечательно, что наши конференции меняли свой статус поступательно: от всероссийского (2010 г.)¹ до всероссийского (с международным участием, 2011 г.)², наконец, международного – в 2014 году. Соответственно претерпевало изменения и название сборников, издававшихся по итогам работы конференций, объединенных сквозной проблемой инновационных поисков в дошкольном образовании, а именно, сняты определения: «отечественного [дошкольного образования]» (что – естественно, при получении международного статуса), а также – «современного [дошкольного образования]» (что тоже представляется оправданным, так как в качестве традиционной обозначилась и ретро-инновационная проблематика исследований участников конференций).

В принципе сохранена структура сборника, его основные разделы, которые охватывают: теоретический (включая философский, историко-педагогический, психолого-педагогический) и нормативно-правовой аспекты инновационной деятельности в дошкольном образовании, актуальные прикладные исследования на базе дошкольных образовательных учреждений и вопросы подготовки компетентных педагогов для системы дошкольного образования.

¹ Инновационные процессы в теории и практике современного отечественного дошкольного образования : материалы рос. науч.-прак. конф. / под общ. ред. Н. А. Перекусихиной. – Владимир : ВлГУ, 2010. – 165 с.

² Инновационные процессы в теории и практике современного дошкольного образования : материалы Второй российской (с международным участием) научно-практической конференции, посвященной 25-летию дошкольного отделения факультета дошкольного и начального образования ВлГУ / Владимир. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир, окт. 2011 г. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. – 276 с.

Статьи российских авторов, что естественно, отражают процесс обсуждения утвержденного незадолго до начала конференции (ноябрь 2013 г.) Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), который задает достаточно высокий уровень развития как в отношении каждого ребенка, так и в отношении всей системы дошкольного образования страны в целом, что связано, конечно, и с новыми задачами, перспективами, и возможными рисками внедрения, и последствиями на разных уровнях функционирования сложносоставной системы дошкольного образования России.

Зарубежные коллеги, в частности, из Беларуси, Германии, Украины, Хорватии, в принципе решают аналогичные проблемы, что и российские педагоги. Вне сомнения, объединяющей платформой для профессиональных дискуссий остается проблема повышения качества дошкольного образования и связанный с ним комплекс более частных и конкретных проблем.

На решение этой всеобъемлющей проблемы, а именно, – создания оптимальных условий для полноценной самореализации ребенка-дошкольника собственно и направлен реализующийся в России в течение уже более полугода ФГОС дошкольного образования. В публикациях авторов сборника уже достаточно наглядно представлен и находит свое осмысление первый опыт его реализации.

Среди авторов сборника – философы и филологи, психологи и педагоги; преподаватели вузов и педагоги дошкольных образовательных учреждений; представители органов управления дошкольного образования и системы повышения квалификации работников образования, а также общественных образовательных организаций; профессора и аспиранты, магистры и студенты, т.е. это – теоретики, практики, управленцы, от которых непосредственно в той или иной степени зависит качество дошкольного образования. При этом авторы представляют как разные государства, так и разные регионы нашей страны, а также – как мегаполисы, так и «сельскую глубинку». Все это позволило в ходе обсуждения сформировать разносторонний, панорамный взгляд на проблемы дошкольного образования, достаточно обстоятельно и адекватно оценить его нынешнее состояние и определить оптимальный вектор «приращения» позитивного потенциала, накопленного в мировой дошкольной педагогике и дошкольном образовании.

Отечественная высшая школа, в свою очередь, находится в настоящее время в преддверии утверждения стандарта высшего образования нового поколения, что в целом позволит подойти к решению проблемы качества дошкольного образования более основательно и системно с учетом требований времени и современных условий.

Подводя итоги состоявшейся дискуссии, можно с удовлетворением отметить взаимную готовность и способность педагогов разных стран вести взаимоуважительный, конструктивный и плодотворный диалог во имя ребенка, тем самым внося свой вклад в процессы созидания и сотрудничества в мире.

Приносим искреннюю благодарность участникам конференции, авторам настоящего сборника, и желаем всем новых творческих достижений на ниве дошкольного образования.

Особую признательность выражаем нашим зарубежным коллегам: Ирине Добрицкой, Раисе Косенюк, Ольге Кравцовой, Марии Мазовко, Марине Малашенок, Ольге Митрош, Татьяне Поздеевой, Екатерине Рейт, Екатерине Рысеев (Беларусь), Ольге Нойхаус (Германия), Алине Лубяновой (Украина), Наде Бабич и Катарине Ренгель (Хорватия).

Надеемся на продолжение совместных инновационных изысканий в дошкольном образовании и приглашаем всех желающих к сотрудничеству с нами!

Редколлегия

В. А. Калябин, Е. Ю. Тепишкина
(г. Владимир, Россия)

Подготовка компетентного педагога на кафедре дошкольного образования Педагогического института ВлГУ: истоки и перспективы

Статья посвящена проблеме подготовки компетентного педагога на кафедре дошкольного образования Педагогического института ВлГУ в контексте истории становления кафедры и перспектив ее развития.

Ключевые слова: история кафедры дошкольного образования, учебный план, образовательная программа, преподавательский состав, компетентный педагог, качество образования

История кафедры дошкольного образования Педагогического института ВлГУ ведет свой отсчет с 1 сентября 1994 года, когда ректор Владимирского государственного педагогического университета Дмитрий Алексеевич Макеев подписал приказ об открытии на дошкольном отделении факультета начальных классов кафедры дошкольной педагогики и психологии (специальной)³.

Основной задачей кафедры была определена подготовка кадров высшей квалификации для системы дошкольного образования Владимирского региона.

Название кафедры обусловило реализацию ею двух образовательных программ: теория и методика дошкольного образования и детская практическая психология. Соответственно и специалисты, прошедшие курс обучения по этим программам, получали две специальности: основную и дополнительную.

Первый учебный план подготовки специалистов дошкольного образования содержал три блока: общекультурный, психолого-педагогический и предметный. Его впервые пришлось разрабатывать самостоятельно на основании полученных вузами к тому времени академических свобод (в связи с упразднением централизованно «спускаемых» Министерством образования СССР учебных планов и программ). В основу учебного плана легли утвержденные ректоратом университета общие рекомендации МО РФ к составлению учебных планов.

³ Такое название кафедра получила согласно утвержденного на тот момент Министерством образования РФ классификатора направлений подготовки специалистов в сфере образования.

В этом учебном плане дисциплины психологического и педагогического циклов были представлены практически в равных пропорциях. Основной акцент был сделан на дисциплины профессиональной направленности, но не в ущерб общеобразовательной подготовке будущих специалистов в сфере дошкольного образования. Сбалансированность дисциплин учебного плана позволила выпускать специалистов, обладавших достаточно высоким уровнем компетентности как в области дошкольной педагогики и методик дошкольного образования, так и в области детской практической психологии. При этом, на уровне компетентности выпускников практически не отражался тот факт, что обучение на дошкольном отделении велось в заочной форме. Вместе с тем, в известной степени сказывалось то, что большинство студентов (как правило, более 60%, а в отдельные годы – и более 70% от общего числа обучавшихся) уже работали в дошкольных учреждениях; многие, к тому же, имели среднее специальное образование. Таким образом, большая часть студентов по факту повышала в университете уровень своего профессионального мастерства.

История кафедры дошкольного образования, естественно, неразрывно связана с историей факультета в целом (основанного в 1976 г.) и дошкольного отделения факультета, в частности (открытого, в свою очередь, в 1986 г.), из недр которых и вышла кафедра. Инициаторами создания кафедры были декан факультета начальных классов Д.С. Яковлева, заведующий кафедрой педагогики начальных классов Ю.П. Истратов, проректор по учебной работе (ОЗО) ВГПУ Г.В. Осипова, профессор кафедры педагогики А.В. Плеханов [1; 2].

Первоначально в состав кафедры вошли пять преподавателей: старший преподаватель Басманова Т.М., доцент Виноградова Л.Г., доцент Максимова Г.Ю., доцент Морозова О.В., ассистент Цветаева Н.В. Заведующим кафедрой была назначена (а позднее избрана по конкурсу) доцент Максимова Г.Ю. (занимавшая эту должность вплоть до 2012 г.). Несколько позднее состав кафедры был значительно усилен профессором Плехановым А.В. и профессором Пальтовым А.Е. Вместе в тем, с целью усиления предметной подготовки специалистов для работы на кафедре (на условиях совместительства или почасовой оплаты труда) привлекались ведущие специалисты по различным направлениям дошкольного образования – из Управления образования Владимирской области, городского и районных отделов образования, Областного института усовершенствования учителей, Владимирского педагогического училища и других учреждений образования. Среди них – Г.В. Бирюкова, Т.В. Груздева, Е.А. Гусева, Т.Ф. Лукьянова, Э.Г. Лю-

бомирская, Ю.А. Осиновская, Л.Г. Русова, Е.В. Славина. Это – люди высокой культуры, творческой активности, большого рвения за дошкольное дело и искреннего стремления к его развитию в новых социальных условиях. По сути, они стояли у истоков становления высшего профессионального (в данном случае, дошкольного) образования во Владимирском регионе. Для кафедры особо значимо то, что сегодня Заслуженный учитель РФ Э.Г. Любомирская и заведующий МАДОУ №7 г. Владимира Т.Ф. Лукьянова продолжают плодотворно трудиться на ниве вузовской подготовки компетентных педагогов для дошкольных учреждений: Эмма Григорьевна – в качестве доцента кафедры дошкольного образования, а Татьяна Федоровна – уже как работодатель – входит в состав Государственной аттестационной комиссии на дошкольном отделении факультета.

Важно отметить, в связи с этим, что с первых лет на кафедре реализуется принцип связи научного, научно-методического и организационного направлений работы в сочетании с практикой детских садов и всех образовательных учреждений и учреждений культуры (имеющих отношение – в большей или меньшей степени – к дошкольному воспитанию) как г. Владимира и территорий региона, так и российских и зарубежных учебных заведений, образовательных центров и общественных организаций. В этой связи необходимо отметить вклад доцента Морозовой О.В. как одного из ведущих экспертов в регионе по проблемам дошкольного образования, возглавляющую в течение целого ряда лет экспертную группу по аттестации кадров при Главной аттестационной комиссии Департамента образования администрации Владимирской области.

Кроме учебных планов коллективом преподавателей кафедры начинает создаваться и пакет учебно-методических материалов – программ, пособий, разработок, рекомендаций преподавателям и студентам с целью обеспечения образовательного процесса.

Со временем расширяется набор на дошкольное отделение факультета – заключаются договоры с Владимирским и Черняховским (Калининградская область РФ) педагогическими училищами о формировании так называемых спецгрупп, состоявших из выпускников училищ и продолжавших обучение в ВГПУ по «ускоренной» программе. Количество студентов на дошкольном отделении доходило до порядка шестисот человек. Увеличивался и штатный состав кафедры дошкольного образования – в него в разные годы влились молодые перспективные выпускники дошкольного отделения – С.Б. Калинков-

кая, Т.В. Коломиец, Е.А. Скрипникова, З.В. Патрушева, а также специалисты по детской психологии – Н.А. Перекусихина и Л.Р. Аванесян, по коррекционной педагогике – В.А. Фролов. Это дало новый импульс научно-исследовательской и научно-методической работе на кафедре, отмеченной, в частности, защитой кандидатских диссертаций (под научным руководством д.п.н., профессора Фортовой Л.К.), выходом ряда монографий и учебных пособий по профилю подготовки специалистов.

В 2006 году кафедра была переименована в кафедру дошкольного образования с учетом содержания предметной подготовки специалистов в соответствии с действовавшим на тот период Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

В чем-то кафедра дошкольного образования повторила путь аналогичных структурных подразделений отечественных педагогических вузов [3]. Особенность же состояла в том, что: во-первых, ее открытие и становление пришлось на непростое для страны и, следовательно, системы образования время складывания рыночных отношений; во-вторых, кафедра создавалась, что называется «не на пустом месте»: за 8 лет функционирования к тому времени дошкольного отделения благодаря усилиям инициаторов ее открытия (а также первого методиста дошкольного отделения Н.И. Пушкаревой) был заложен кадровый, учебно-организационный и учебно-методический фундамент деятельности кафедры. Теперь предстояло обеспечить научно-организационную, научно-исследовательскую и научно-методическую составляющие ее деятельности. Это явилось одной из основных и серьезных задач, поставленных перед молодой кафедрой, с которой она со временем достаточно успешно справилась.

С 2011 года кафедра дошкольного образования как выпускающая кафедра реализует образовательную программу бакалавриата по профилю «Дошкольное образование» с использованием не только заочной, но и очной (с 2012 г.) формы бакалаврской подготовки. Эта программа имеет сегодня полноценное научное и научно-методическое обеспечение.

Создание кафедры способствовало варификации образовательных траекторий выпускников школ и средних специальных учебных заведений, а также позволило активизировать профориентационную работу среди потенциальных абитуриентов дошкольного отделения. Это дает сегодня свои зримые плоды – конкурс при поступлении на дошкольное отделение многие годы остается стабильно высоким.

Сегодняшние рабочие будни кафедры дошкольного образования, нацеленные на подготовку компетентных педагогов для дошкольных учреждений, насыщены и разнообразны.

Проблематика научных исследований преподавателей кафедры лежит в русле актуальных проблем дошкольного образования: развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве; развитие профессиональной компетентности педагога ДООУ в условиях модернизации дошкольного образования; комплексное педагогическое и научно-методическое сопровождение развития личности ребенка дошкольного возраста; профессиональная деятельность педагога ДООУ в инновационном образовательном пространстве; субъектность позиции дошкольника и его родителей и педагогов в образовательном процессе; инклюзия в дошкольном образовании; ретроинноватика в условиях реализации ФГОС ВПО и ФГОС ДО и др.

Разноплановая и достаточно трудоемкая работа, которая ведется на кафедре дошкольного образования по осуществлению компетентностного подхода, ориентированного и ориентирующего на конкретный результат, имеет самые разнообразные формы своей реализации – от обеспечения оптимизации деятельности площадок педагогической практики студентов дошкольного отделения до подготовки преподавателями диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Вместе с тем (что имеет особо важное значение), к научно-исследовательской деятельности всемерно привлекаются и студенты дошкольного отделения, что достаточно ярко проявилось, в частности, как на проводимой кафедрой III Международной научно-практической конференции в январе 2014 года, так и на апрельской текущего года студенческой научной конференции ВлГУ.

Вся эта работа ведется на кафедре дошкольного образования в контексте системы менеджмента качества, которая уже несколько лет функционирует в ВлГУ и построена в виде процессной модели управления. Важнейшей функцией этой модели является координация деятельности преподавателей, кафедр и факультетов в контексте основных процессов менеджмента образовательной деятельности, и, соответственно, помощь в определении оптимальных путей продвижения к цели, к конкретному заявленному результату – реализации компетентного подхода при подготовке работников ДООУ как одного из основных условий качества образования. Координирующая функция этой процессной модели управления персонифицирована в молодом заведующем кафедрой Тепишкиной Екатерине Юрьевне, бережно со-

храняющей традиции кафедры и факультета и активно поддерживающей на кафедре атмосферу инновационного поиска. (Уместным представляется отметить, что за период действия в университете рейтинговой системы оценки деятельности преподавателей, кафедр и факультетов, кафедра дошкольного образования занимает достойные позиции среди кафедр университета).

В настоящее время кафедра дошкольного образования совместно с другими кафедрами факультета ДиНО – кафедрой начального образования и факультетской базовой кафедрой психолого-педагогической и методической работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании активно участвует в решении задач, стоящих перед педагогическим институтом ВлГУ, в частности по развитию системы непрерывного педагогического образования во Владимирской области. (Вместе с тем, осуществляя подготовку педагогических кадров высшей квалификации по профилю «Дошкольное образование», кафедра содействует удовлетворению потребности в соответствующих специалистах не только Владимирского региона).

В условиях развития инновационных процессов, характерных в целом для региональной системы образования, создания особого профессионально-ориентированного пространства кафедра дошкольного образования стремится внести свой вклад в решение задач модернизации педагогического образования, которые стоят перед университетом и проецируются на соответствующую предметную область, в частности: совершенствования многоуровневой модели подготовки бакалавров и магистров педагогики по профилю «Дошкольное образование»; обновления содержания и технологий педагогического образования; повышения научно-методической компетентности профессорско-преподавательского состава кафедры дошкольного образования; развития системы дополнительного образования и повышения квалификации педагогических кадров ДООУ; совершенствования работы по профориентации и отбору будущих абитуриентов; развития международных связей; обновления материально-технической базы образовательного процесса на дошкольном отделении факультета ДиНО; координации и повышения эффективности взаимодействия с другими подразделениями Педагогического института ВлГУ по подготовке педагогических кадров; организации более плотного взаимодействия с работодателями в системе дошкольного образования.

Реализуя единую университетскую Программу модернизации психолого-педагогической подготовки для педагогических специаль-

ностей бакалавриата, магистратуры и аспирантуры ВлГУ, кафедра дошкольного образования, в частности, приняла активное участие в разработке пакета документов для реализации факультетской магистерской программы «Педагогика и психология дошкольного и начального образования» (научный руководитель – д.п.н., профессор кафедры педагогики Рогачева Е.Ю.). С целью расширения спектра магистерских программ предполагается разработка программы, связанной с инклюзивным образованием. В связи с этим, перед кафедрой стоят как общие задачи, имеющие особую актуальность в условиях предстоящего освоения новых ФГОС ВПО-3+ и укрепления позиций Педагогического института как регионального центра непрерывного педагогического образования, а именно, задачи, связанные, в частности, с формированием программно-методической базы магистерской подготовки, обеспечением преемственности программ бакалаврской и магистерской подготовки; так и частные задачи, связанные с совершенствованием основной образовательной программы подготовки бакалавров и магистров педагогики по профилю «Дошкольное образование» и с разработкой в ближайшей перспективе внутрипрофильных специализаций: «Домашнее воспитание детей дошкольного возраста», «Педагогика раннего возраста», «Раннее обучение иностранному языку в сфере межкультурной коммуникации» и «Тьюторское сопровождение в дошкольном образовании».

В качестве приоритетного на повестке дня стоит вопрос обеспечения студентам из разных регионов Российской Федерации возможности получения качественного образования по профилю «Дошкольное образование» во Владимирской области как «территории динамичного развития».

За свою 20-летнюю историю, пусть пока не столь продолжительную, но насыщенную событиями, как местного, так и федерального масштаба – будь-то введение ФГОС ВПО очередного поколения (а их пока приходится три на историю кафедры) или переход на многоуровневую модель подготовки кадров высшей квалификации для системы дошкольного образования или, наконец, судьбоносное объединение Владимирского государственного гуманитарного университета и Владимирского государственного университета в 2011 году – кафедра дошкольного образования достойно отвечала на вызовы времени. И сегодня у кафедры есть все основания успешно решать вновь поставленные перед ней задачи.

Литература

1. Калябин, В.А. Деятельность кафедры дошкольного образования ВГГУ в условиях перехода к новым образовательным стандартам / В.А. Калябин // Инновационные процессы в теории и практике современного отечественного дошкольного образования: материалы рос. научно-практич. конф. / Под общ. ред. Н.А. Перекусиной – Владимир: ВГГУ, 2010. – С. 8-12.
2. Калябин, В.А., Максимова, Г.Ю. Дошкольное отделение факультета дошкольного и начального образования Педагогического института ВлГУ: от прошлого к будущему / В.А. Калябин, Г.Ю. Максимова // Инновационные процессы в теории и практике современного дошкольного образования: Материалы Второй рос. (с международным участием) науч.-практ. конф., посвященной 25-летию дошк. отд-ния фак. дошк. и нач. образования ВлГУ. Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир, октябрь 2011 года. – Владимир: ВлГУ, 2012. – С. 9-13.
3. Ядэшко, В.И. У истоков вузовской подготовки специалистов дошкольного воспитания (дела и люди) / В.И. Ядэшко // Дошкольное образование: история, традиции, проблемы и перспективы развития. Материалы юбил. науч.-пр.конф., посв. 125-летию МПГУ, 29 октября – 1 ноября 1997 г. – М., 1997. – С. 1-16.

Victor Kalyabin, Ekaterina Tepishkina
(Vladimir, Russia)

Training of the competent teachers at the Department of Preschool Education of the Pedagogical Institute (VISU): sources and perspectives

The article is devoted to the problem of the training of the competent teachers in the context of the history and prospects of the Department of Preschool Education of the Pedagogical Institute (VISU).

Key words: *the history of the Department of Preschool Education, curriculum, educational program, teaching staff, a competent teacher, quality of education*

Г. Ю. Максимова
(г. Владимир, Россия)

У истоков международного сотрудничества...

В статье рассматривается период становления такого важного направления деятельности Педагогического института ВлГУ, каким является международное сотрудничество, у истоков которого, в свою очередь, стоял профессор Ф.А. Фрадкин.

***Ключевые слова:** международное сотрудничество, история профессиональных контактов с зарубежными педагогами, Ф.А. Фрадкин о роли детского сада в педагогической деятельности С.Т. Шацкого*

В свете знаменательных дат, отмечаемых в текущем 2014 году, – 20-летие кафедры дошкольного образования и 95-летие Педагогического института ВлГУ – более чем уместным представляется осмысление вклада наших предшественников – Учителей и коллег – в становление и развитие различных направлений деятельности института, его структурных подразделений – факультетов и кафедр.

В этой связи, а также в связи с проведением на кафедре дошкольного образования III Международной научно-практической конференции «Инновационные процессы в теории и практике дошкольного образования», в первую очередь, мы обращаемся к незаурядной и самобытной личности Феликса Ароновича Фрадкина (1933-1993), доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО, профессора кафедры педагогики Педагогического института (в бытность его Владимирским государственным педагогическим университетом).

Профессор Фрадкин Ф.А. стоял у истоков сотрудничества российских и зарубежных педагогов в нашем институте, которое получило новые, неизмеримо большие возможности и реальный импульс к развитию в период Перестройки в СССР (вторая половина 80-х гг. XX века), а в начале 90-х гг., во многом благодаря именно Феликсу Ароновичу, вошло в достаточно активную фазу, открывавшую реальные

перспективы в этом направлении деятельности⁴. В отношении профессора Фрадкина Ф.А. международное сотрудничество включало в себя, в частности, и обширную переписку с коллегами из Бельгии, Болгарии, Германии, Норвегии, Польши, США, Чехии, Швейцарии, Японии; и поездку в Германию, центральным событием которой было выступление на международном макареноведческом симпозиуме (в замке Раушенхольцхаузен, что недалеко от г. Марбурга) [5]; и публикацию материалов в солидных зарубежных изданиях [10]; а также личные встречи с приезжавшими в Советский Союз (а с 1992 г. – в Россию) с профессиональными целями зарубежными педагогами, часто завершавшиеся договоренностями о совместных проектах (например, с доктором Гетцем Хиллигом из Германии, профессором Ларри Холмсом и молодым исследователем Марком Джонсоном из США и другими). Наконец, своего рода кульминацией контактов с коллегами из-за рубежа стало проведение в древнерусском городе-музее Суздале (что, в свою очередь, недалеко от г. Владимира) представительной (как в отношении зарубежных гостей, представлявших, в частности, Бельгию, Германию, Голландию, Испанию, Италию, Норвегию, США, Японию, так и в отношении принимающей стороны – российских педагогов) международной конференции историков педагогики в 1991 году [2]. Вдохновителем и модератором конференции был, конечно, Феликс Аронович. (Предполагалось, что конференция будет работать периодически на постоянной основе). И это – не все, было и многое другое, что удивительным образом удалось сделать Феликсу Ароновичу буквально в течение нескольких лет.

В этой связи стоит отметить, что в эту сферу деятельности он активно вовлекал нас, своих учеников, в то время слушателей Школы молодого ученого, которую он открыл при кафедре педагогики начале 80-х гг. (Сегодня Школа продолжает свою плодотворную деятельность по подготовке молодых ученых-педагогов, правда, теперь уже под научным руководством ученицы профессора Фрадкина Ф.А., доцента

⁴ Подробнее о различных аспектах творческого наследия профессора Фрадкина Ф.А. (в том числе и о том, о котором идет речь в настоящем очерке) см., напр.: Между прошлым и будущим: теория и история педагогики XXI века: материалы международной заочной конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО Феликса Ароновича Фрадкина. 18-25 декабря 2013 г. – Владимир: Изд-во ВлГУ; ВИТ-принт, 2014. – 300 с., а также другие мемориальные издания кафедры педагогики ПИ ВлГУ.

кафедры педагогики Л.И. Богомоловой [1]). Царившая в Школе творческая атмосфера научного поиска Истины захватывала дух: интересные события, научные мероприятия, памятные встречи динамично сменяли друг друга как в калейдоскопе, так что у слушателей создавалось впечатление прорыва некоей плотины. При этом Феликс Аронович всячески поощрял начинающих исследователей к овладению иностранными языками как необходимым и все возрастающим в своей значимости инструментом профессионального общения в ходе международного сотрудничества. Учитывая, что в описываемый период в педагогике было еще не так много исследователей со знанием иностранного языка, то тех своих учеников, кто уже в той или иной мере владел этим инструментом, он призывал активно его использовать, в частности, в сравнительно-педагогических исследованиях и в исследованиях в области зарубежной педагогики (что нашло отражение в выборе темы кандидатской диссертации некоторыми из его учеников).

Наиболее преуспела в этом направлении научных исследований другая ученица профессора Фрадкина Ф.А., ныне доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Педагогического института ВлГУ Е.Ю. Рогачева (кстати, одна из авторов настоящего сборника). Основу ее научных интересов составляет как раз педагогическая компаративистика. Естественно, что наиболее весомый вклад в изучение аспекта международного сотрудничества в педагогическом наследии профессора Фрадкина Ф.А. внесла именно Елена Юрьевна, опубликовав целую серию статей и переводов по данной проблеме [4]. Кроме того, под ее научным руководством подготовлена плеяда молодых кандидатов педагогических наук, успешно защитивших диссертации на основе кросс-культурных исследований.

Поэтому, не углубляясь, в данном случае, в проблему международных контактов профессора Фрадкина Ф.А., отметим лишь, что мы, в свою очередь, постарались внести скромную лепту в разработку данной проблемы публикацией нижеследующего материала на английском языке.

Этот материал на пожелтевших страницах машинописного текста (а персональных компьютеров у нас тогда не было) обнаружен автором этих строк в своем архиве буквально за несколько недель до опубликования настоящего сборника, что собственно и стало толчком к написанию данного предваряющего материал очерка.

Материал ждал выхода в свет порядка двух десятков лет. Сегодня трудно определить точное время (дата на материале не обозначена) и повод подготовки его к печати. Хотя, можно предположить, что это – примерно вторая половина 90-х гг. прошлого века, и повод – одна из памятных дат, связанных с личностью Феликса Ароновича Фрадкина. Видимо, намечалась возможность его публикации, но по каким-то причинам она не была реализована в свое время.

Этот материал мы вначале не собирались публиковать в настоящем сборнике, так как он, на первый взгляд, не укладывается в заявленную на его титуле тему. Но задумались: может быть хотя бы «по касательной» он все-таки имеет отношение к кругу обсуждаемых в сборнике проблем, и его стоит поместить в приложение?..

Ход наших рассуждений в общих чертах выглядит следующим образом.

Проблематикой дошкольного детства Феликс Аронович, как известно, непосредственно не занимался. В сферу его научных интересов входили вопросы теоретико-методологического (в том числе, историко-педагогического) характера. Тема его докторской диссертации – «Методологические принципы формирования советской педагогической теории (20 – 30-е годы)» [6]. Судя по теме и автореферату диссертации, мы вряд ли бы что-то нашли в тексте самой диссертации в плане причастности собственно к дошкольной педагогике и дошкольному образованию. А вот тема его кандидатской диссертации наводит на искомый предмет – «Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР. (Проблема превращения школы в центр воспитательной работы с детьми)» [7].

Педагогическим наследием С.Т. Шацкого профессор Фрадкин Ф.А. занимался достаточно долго, основательно и с увлечением. Отечественная педагогика периода 20 – 30-х гг. XX века была его «первой любовью» в профессии. Этот уникальный период увлекал его размахом инновационных поисков в педагогике и образовании, увенчавшихся оригинальными находками мирового значения. Его увлекали, конечно, и яркие незаурядные личности самих педагогов-новаторов, одним из которых, как уже доказано исследователями, был и С.Т. Шацкий, по праву ставший классиком советской педагогики. Ду-

хом инновационных «исканий» пропитано все его творчество. (Этим же духом был заряжен в полной мере и сам Феликс Аронович). Международные контакты С.Т.Шацкого достаточно известны (по крайней мере, из собрания его педагогических сочинений [8]). В такой же степени известно, что, хотя он, условно, и не считается «напрямую» педагогом-«дошкольником», все же дошкольное воспитание как сфера педагогической деятельности была ему далеко не чужда. Более того, его главное детище – Первая Опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР – вышла, как он сам признавал, из «колыбели» «клубной работы» и «дошкольного дела».

Причем же здесь, собственно, профессор Ф.А. Фрадкин? А при том, что было бы как небезосновательно, так и небезынтересно выяснить, например, такой вопрос (который, кстати, специально до сих пор не изучался): как, анализируя деятельность Первой Опытной станции (как образовательного комплекса, включая и первую его ступень – детский сад), он трактовал и оценивал значимость идей С.Т. Шацкого о роли и месте детского сада в целостном педагогическом процессе единой трудовой школы.

А роль эта, как известно, по факту была весьма значительной – ведь вылилась же вся деятельность С.Т. Шацкого в создание, в том числе, и оригинальной, достаточно целостной модели дошкольного воспитания под (пусть и кажущимся сегодня несколько пафосным) названием «система русского детского сада». С.Т. Шацкий концептуально осмыслил эту модель и дал ее абрис в статье с аналогичным названием [9]. Выявление отношения Ф.А. Фрадкина как теоретика педагогики к этому значимому аспекту теоретической и практической деятельности С.Т. Шацкого, как представляется, обладает новизной и известной научной значимостью. С этой точки зрения, смысловое расстояние между проблематикой, на которой центрировалось обсуждение на нашей конференции и кругом проблем, которыми занимался профессор Фрадкин Ф.А., на наш взгляд, представляется уже не таким разительным.

... Хотя историческое время, социально-политическая обстановка при жизни Ф.А. Фрадкина не способствовали полноценному международному диалогу, однако, проницательный ум Феликса Ароно-

вича прозревал грядущие перспективы его развития. Россия еще не присоединилась к Болонской Хартии (1993 г.), а для Феликса Ароновича уже была очевидной общая направленность процессов в отечественной педагогике и образовании – это разностороннее, разноуровневое и разнообразное международное сотрудничество педагогов, без которого, по его убеждению, невозможно плодотворное конструктивное разрешение проблем педагогической науки и образования, тем более, выход их в инновационный режим функционирования.

Это свое глубокое убеждение как завет он передал своим ученикам и последователям, которые по мере возможности стремятся его реализовывать, где бы они ни трудились. И наша международная конференция, которая, надеемся, будет проводится на регулярной основе, и опубликование по итогам ее работы настоящего сборника – реальное и обнадеживающее тому подтверждение.

Таким образом, расширяющееся и углубляющееся сотрудничество преподавателей Педагогического института по целому ряду направлений, как естественно-научного так и гуманитарного характера, с зарубежными коллегами сегодня охватывает и сферу дошкольного образования, реализуемую кафедрой дошкольного образования ПИ ВлГУ. Сегодня сотрудничество, в частности, с немецкими коллегами кафедра осуществляет в рамках Договора о сотрудничестве с Институтом раннего развития детей «UP TO GENIUS» (директор Ольга Нойхаус). Аналогичные Договоры связывают кафедру и с Белорусским государственным педагогическим университетом им. Максима Танка и Бердянским государственным педагогическим университетом (Украина). В этом году на наше приглашение откликнулись и коллеги из Университета Й. Штроссмайера (г. Осиек, Хорватия) – известный на международном уровне в своей предметной области ученый, профессор Нада Бабич и молодой перспективный исследователь Катарина Ренгель. (Научные изыскания зарубежных коллег, на наш взгляд, достойно представлены в нашем сборнике). И основы этого международного сотрудничества закладывал именно профессор Фрадкин Ф.А., что теперь уже вполне правомерно можно констатировать.

В связи с вышеизложенным, как представляется, не будет преувеличением предположение, что профессор Фрадкин Ф.А. не обошел

бы своим профессиональным вниманием нынешний сборник, который вполне мог бы открываться очередным его теоретическимopusом (возможно, даже по тому самому вопросу, который мы обозначили выше как предмет специального изучения).

...Публикуемый ниже материал как раз и повествует о недолгом, но ярком, как его жизнь, сотрудничестве Феликса Ароновича с зарубежными педагогами, точнее об одном из его аспектов, а именно с немецкими коллегами из научно-исследовательской лаборатории «Макаренко-Реферат», созданной в 1968 г. при Марбургском университете (Германия).

Краткая предыстория его написания такова. Вдова профессора Фрадкина Ф.А. Светлана Павловна Гребченко, в свое время, любезно предоставила автору этого очерка переписку Феликса Ароновича с зарубежными коллегами для подготовки статьи в мемориальный сборник «Диалог продолжается...», вышедший по итогам международного теоретико-методологического семинара, проходившего во Владимирском государственном педагогическом университете в январе 1995 г. [3]. А Светлана Владимировна Кирсанова, будучи доцентом кафедры английского языка, в связи с каким-то значимым поводом, в свою очередь, спустя некоторое время, согласилась сделать перевод этой статьи на английский язык. Светлану Владимировну и Феликса Ароновича связывал достаточно длительный период «сорботничества» на факультете иностранных языков пединститута. Этот период был отмечен, по всей видимости, добрыми человеческими, деловыми профессиональными отношениями, а также близкими воззрениями в отношении существующего миропорядка. Материал, вместе с тем, не является собственно переводом статьи. Это, своего рода, – ее парафраз на английском языке, но сделанный уважительно, корректно, профессионально.

Отдавая дань светлой памяти профессора Фрадкина Ф.А., имя которого не только достойно хранится в анналах 95-летней истории Педагогического института ВлГУ, но и с полным основанием внесено в Российскую педагогическую энциклопедию, мы попытались установить точки сопряжения его педагогического наследия с инновационными процессами в теории и практике дошкольного образования.

Эти точки сопряжения, как оказалось, есть, и они ждут своего исследователя...

Литература

1. Богомолова, Л. И. Ф. А.Фрадкин и его научная школа / Л.И. Богомолова // Научные идеи Ф.А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса / Материалы международной научной конференции «Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее» (18-19 ноября 2008). – Владимир: ВГГУ, 2008. – С. 37-45.
2. История педагогики как наука и как учебный предмет: Подготовительные материалы к конференции Рабочей Группы постоянно действующей международной Конференции по истории педагогики (Москва–Суздаль, 14–19 апреля 1991 года) / Отв. ред. К.И.Салимова, В.Г.Безрогов / НИИ теории и истории педагогики АПН СССР. – М.: Из-во АПН СССР, 1991. – 78 с. (Working Group for the History of Education as a Field of Research and as a Subject. The first meeting (Moscow – Suzdal, 14-th – 19-th of April, 1991). Preliminary materials. – Moscow, 1991. – 78 p.).
3. Максимова, Г.Ю. Ф.А. Фрадкин – Г. Хиллиг: «Макаренко – Реферат» в их переписке / Г.Ю.Максимова // Диалог продолжается... Сб.науч.тр. / сост.: Л.И. Богомолова, Л.А.Кирсанова, Е.Ю. Рогачева, Е.Н.Селиверстова. – Владимир, 1995. – (160 с.) С. 93-103.
4. Рогачева, Е.Ю. Диалог культур продолжается... / Е.Ю.Рогачева // Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания – к диалогизму современного научного процесса: Сборник статей участников международной конференции, посв. 70-летию со дня рождения д.п.н., профессора, члена-корреспондента РАО Ф.А.Фрадкина // Под общ. ред. Л.И.Богомоловой. – Владимир: ВГПУ, 2004. – С. 28-31, а также другие публикации Е.Ю.Рогачевой.
5. Фрадкин, Ф.А. Идеи А.С. Макаренко в системе советской педагогической теории 20-30-х годов // Современное состояние и перспективы макаренковедения. – Международный Макаренковедческий симпозиум. Тезисы рефератов. – 28 апреля – 2 мая

- 1989 г. – Марбург, 1989. – С. 45-46 (Fradkin F.A. A.S. Makarenkos Ideen im System der sowjetischen pädagogischen Theorie der 20-er und 30-e Jahre // Der Stand und die Perspektiven der Makarenko-Forschung. Internationales Makarenko-Symposium. – Thesen der Referate. 28, April, – 2, Mai, 1989. – Marburg, 1989. – S. 47-48.
6. Фрадкин, Ф.А. Методологические принципы формирования советской педагогической теории (20-30-е годы). Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. д. п. н. – М., 1985.
 7. Фрадкин, Ф.А. Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР. (Проблема превращения школы в центр воспитательной работы с детьми). Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. к. п. н. – М., 1966.
 8. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения в 4-х т. / С.Т.Шацкий. – М., 1962-65.
 9. Шацкий, С.Т. Система русского детского сада / С.Т.Шацкий // С.Т.Шацкий. Избр. пед. соч. в 2-х т. Т. 2. – М., 1981. – С. 267-269.
 10. Статья Ф.А. Фрадкина помещена в прекрасно изданном т. II серийного издания «Makarenko Studien International» за 1993 г. См.: Fradkin F.A. Die Ideen A.S. Makarenkos im System der sowjetischen pädagogischen Theorie der 20-er und 30-er Jahre // Makarenko Studien International. Makarenko in Ost und West. II. – Marburg, 1993.

Galina Maksimova
(Vladimir, Russia)

On the roots of international cooperation...

The article is devoted to the contribution by professor Felix Fradkin to the international co-operation as one of the main directions of the Pedagogical Institute (VLSU) versatile activity.

Key words: *international co-operation, the history of professional contacts with foreign teachers, the role of a kindergarten in the conception of the Unified Labour School*

Svetlana Kirsanova, Galina Maksimova
(Vladimir, Russia)

Felix Fradkin – Getz Hillig: "Makarenko – Referat" in their Correspondence⁵

The article is devoted to the professional contacts between professor Felix Fradkin and his German colleagues.

***Key words:** professor F. Fradkin's professional contacts, the German colleagues, the "Makarenko – Referat" laboratory, the correspondence with professor G. Hillig*

Felix Aronovitch Fradkin is loved and remembered by his colleagues and disciples as a man of creative energy, always in search of Truth and involving others in the search; constantly expanding his human and professional contacts; thirsting for knowledge of all opinions on many problems, first and foremost – in the sphere of his research, history and theory of pedagogics; an animated, most interesting and strict interlocuter by virtue of his erudition and his understanding the crux of the matter profoundly. It was natural to suppose that a man of that character and a scholar of that scope should have every reason to keep in touch with foreign scholars. This supposition was confirmed by foreign co-researchers' letters to F.A. Fradkin from Germany, Belgium, the USA, Japan, Poland, Norway, Switzerland dating from the end of the 1980-ies.

His foreign correspondents working in the sphere of the Soviet period pedagogic theory and practice probably knew F.A. Fradkin's publications in the magazine "The Soviet Pedagogics" which came out in several foreign languages. They evidently realized that F.A. Fradkin was a creative and hardworking scholar, a conscientious researcher and an authority on a wide range of subjects, from methodology to practice. That was why their contacts with F.A. Fradkin were thought to be valuable.

One can't help feeling that having accumulated a lot of research production both the parts became ripe for a dialogue, an exchange of ideas and information, joint projects.

It was only in the second half of the 1980-ies that an opportunity for foreign contacts emerged. In 1989 F.A. Fradkin was invited to the International Makarenko Symposium that was held in Germany, not far from

⁵ Публикация подготовлена на основе статьи из мемориального сборника «Диалог продолжается...» [1].

Marburg. After the long years of confrontation and suppression the symposium ushered in a new era in the relationship of educationalists from the West and the East [2].

The symposium gathered the most celebrated researchers on Makarenko's life and work from Denmark, Hungary, Poland, the USA, Britain, Finland, Czechoslovakia, the Soviet Union, Israel, Switzerland. F.A. Fradkin made a general survey of "Makarenko's Ideas in the System of the Soviet Pedagogic Theory of the 1920-30-ies". At the symposium he realized the opportunity to be a witness and a participant of the idea generation process and "the technology" of working out individual and collective opinions.

After the symposium a lively correspondence was started between F.A. Fradkin and Marburg's researchers, Getz Hillig first of all. This contact is worth dwelling on. Also, it is necessary to throw light on some western traditions of Makarenko studies which were started in 1968 on the initiative of G. Hillig and S. Weiz who paid attention to the distortions and deletions in Makarenko's published works and biography. It was then that the well-known now laboratory "Makarenko-Referat" was founded within the framework of the Marburg University Comparative Pedagogics Research Centre. The work of the laboratory was carried out in three directions: 1) the working out of the verified version of Makarenko's biography; 2) preparation for publishing his collected works in full conformity with accuracy and precision of fact (without abridgment or deletion, presumably); 3) the study of the influence of Makarenko's ideas and books abroad. The small research team of the laboratory has published more than 100 works by Makarenko since then.

On the whole, the considerable research, textological and publishing work of the "Makarenko – Referat" laboratory is officially recognized in Russia now, although polemics with their Russian counterparts are still carried on.

In a month's time after the symposium G. Hillig send F.A. Fradkin the draft of its total record for correction and addenda as well as a selection of articles referring to the symposium.

Fradkin's first letter to Hillig was written at the end of 1990; it informed the addressee of Fradkin's having found a few issues of the newspaper that used to come out in the Dzerzhinsky Colony. G. Hillig got interested in the newspapers judging from his letter of February 16, 1991. F.A. Fradkin's proposition to publish in the Soviet Union the memoirs of Makarenko's brother Vitaly Semyonovitch who had settled in France since 1925 was reacted to cautiously by G. Hillig: he gave his consent on condi-

tion that the memoirs should be published without abridgment or deletion, according to the credo of the Makarenko – Referat laboratory.

G. Hillig's letters to F.A. Fradkin that followed were business-like and constructive. Their correspondence was not only an exchange of information on professional findings or an exchange of ideas on publishing the results of Makarenko's heritage investigation. Sometimes G. Hillig asked F.A. Fradkin to help him find some necessary information or point out its source. For instance, when dealing with the problem under research "Makarenko and Scouts' Movement" G. Hillig got interested in the scoutmaster I.N. Zhukov and asked F.A. Fradkin about publications on that subject in the Soviet press of the 1920-ies. Soon G. Hillig thanked F.A. Fradkin in one of his letters for the information on I.N. Zhukov. Fradkin had supplied and suggested that they should work together to publish an article proposedly entitled "Boy-Scouts' Movement in Russia and the Ukraine and I.N. Zhukov's Role in it". There were other suggestions of joint publications on "Scouts' Movement and Makarenko".

In their further correspondence there were Hillig's frequent requests for Fradkin's advice when a manuscript was being prepared for publishing or for a reference to an article already published. Sometimes the two authors exchanged their own books.

Their correspondence alternated with their personal meetings. Both the scientists were on the permanent move : Hillig frequented Russia and the Ukraine. He was well-acquainted with the archives of Moscow, Rostov, Kiev, Kharkov, Poltava. He was well -informed of the achievements and problems of the Soviet pedagogics of the 1920-30-ies, but relied on his own views of them. He went on keeping up with F.A. Fradkin's publications. Energetic, spirited, emotional, not unlike Fradkin by nature, he never concealed his feelings on paper. Having received a copy of "The Soviet Pedagogics" with Fradkin's foreword, Hillig sent Fradkin words of gratitude and approval. In the same letter Hillig shared his opinions of the Russian researchers' publications: with reservation he referred to N. Gritsenko's brochure on the Western trends of Makarenko-studies. His critical and negative attitude to the book "The Pioneers of Makarenko Studies" compiled by S.S. Nevskaya was openly expressed in the same letter. Moreover, his chagrin on account of that book is felt in his reference entitled "Enbellishment instead of Historism", a copy of which he enclosed in his letter to Fradkin for the latter to read it and give it a proper appreciation. It is obvious that F.A. Fradkin was regarded by G. Hillig as partner in the dialogue between the Western and the Russian Makarenko researchers, for which G. Hillig was grateful to him.

G.Hillig sent his newest works to F.A. Fradkin regularly and promptly. He respected Fradkin's opinion. Probably, F.A. Fradkin was one of the first external readers and reviewers of Hillig's works. Every mention of Hillig's new work was followed by his sending it to Fradkin for appreciation. For instance, F.A. Fradkin's correspondence of 1991 contains a few versions of G. Hillig's article on Makarenko and Krupskaya's relations. The article originally entitled "On the Conflict between Makarenko and Krupskaya" after Fradkin's suggestion changed into "A.S.Makarenko and N.K. Krupskaya" (there were other suggestions by F.A.Fradkin in the text of the article, taken by G.Hillig into consideration).

F.A. Fradkin actively participated in the preparation for publishing of a few issues from the series "Makarenko Opuscles" by the "Makarenko-Referat" laboratory (edited by G.Hillig from 1975 on). F.A. Fradkin was a member of the international expert group of teachers and Makarenko researchers whose responsibility was to solve textological problems, to comment, compile, edit and review the above-mentioned series.

The year 1992 was marked by their contacts, meetings, correspondence and exchange of their new works. G.Hillig thanked F.A. Fradkin for some new collections of articles sent by him. G.Hillig sent Fradkin a copy of his article in the magazine "The Continent" which dealt with some results of the "Makarenko-Referat" research concerning "the politically conditioned taboos and distortions by the Soviet Makarenko researchers". He also sent his essays he had been working hard at "Makarenko`s 'Friends' and 'Enemies'." The sources for the essays were provided by the archives of the Ukraine's official institutions and had been hitherto unknown to researchers. G. Hillig asked for F.A.Fradkin's opinion of "the portrait gallery" and invited him to Moscow for stipulating some scholarly joint projects.

In 1992 the "Makarenko-Referat" laboratory (within the framework of the new German-Russian venture "International Makarenko Studies") initiated a yearly publication of collected articles on "Makarenko-Views from the West and from the East." After publishing the first two volumes the laboratory specially thanked F.A. Fradkin for his cooperation, tolerance and criticism [3].

The last meeting of F.A.Fradkin, already seriously ill, with his German colleagues took place in Vloto, Germany, in 1993 where F.A. Fradkin spoke on "The Soviet Pedagogics of the 1920-30-ies, in View of the New Data and Methods". G. Hillig also gave a speech on "The Situation in Makarenko Studies after the USSR's Disintegration".

It goes without saying that F.A. Fradkin's foreign contacts were not reduced to those with Germany, but they lie beyond the scope of this essay and may become the object of another investigation of his correspondence.

References

1. Максимова, Г.Ю. Ф.А. Фрадкин – Г. Хиллиг: «Макаренко – Реферат» в их переписке / Г.Ю.Максимова // Диалог продолжается... Сб.науч.тр. / сост.: Л.И. Богомоллова, Л.А.Кирсанова, Е.Ю. Рогачева, Е.Н.Селиверстова. – Владимир, 1995. – С. 93-103.
2. Фрадкин, Ф.А. Идеи А.С. Макаренко в системе советской педагогической теории 20-30-х годов /Ф.А. Фрадкин // Современное состояние и перспективы макаренковедения. – Международный Макаренковедческий симпозиум. Тезисы рефератов. – 28 апреля – 2 мая 1989 г. – Марбург, 1989. – С. 45-46 (Fradkin F.A. A.S. Makarenkos Ideen im System der sowjetischen pädagogischen Theorie der 20-er und 30-e Jahre/ F.A. Fradkin // Der Stand und die Perspektiven der Makarenko-Forschung. Internationales Makarenko-Symposion. – Thesen der Referate. 28, April – 2, Mai, 1989. – Marburg, 1989. – S. 47-48.
3. Статья Ф.А. Фрадкина помещена в прекрасно изданном т. II этого серийного издания за 1993 г. См.: Fradkin F.A. Die Ideen A.S. Makarenkos im System der sowjetischen pädagogischen Theorie der 20-er und 30-er Jahre // Makarenko Studien International. Makarenko in Ost und West. II. – Marburg, 1993.

С. В. Кирсанова, Г. Ю. Максимова
(г. Владимир, Россия)

Феликс Аронович Фрадкин – Гетц Хиллиг: «Макаренко – Реферат» в их переписке

Статья повествует об одном из аспектов сотрудничества профессора Фрадкина Ф.А. с зарубежными педагогами, а именно, с немецкими коллегами из лаборатории «Макаренко – Реферат» и, в частности, с руководителем лаборатории доктором Г. Хиллигом.

Ключевые слова: профессиональные контакты с зарубежными коллегами, лаборатория «Макаренко – Реферат», переписка профессора Фрадкина Ф.А. с доктором Гетцем Хиллигом

РАЗДЕЛ I
**ФИЛОСОФСКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И НОРМАТИВНО-
ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Л. Ю. Александрова
(г. Владимир, Россия)

**Современный концепт «Мир Детства»:
философско-антропологический анализ**

Статья посвящена осмыслению современного концепта «Мир Детства» с позиций философии и антропологии.

***Ключевые слова:** концепт «Мир Детства», философское осмысление, педагогическая антропология, природа ребенка, синергетический подход*

Существенные изменения в жизни современного общества приводят к актуализации философского подхода к социальному бытию человека, в осмыслении новых дискурсов человеческой природы. В связи с этим активно исследуются понятия «метафизика детства», «детство», «мир детства», «детская гносеология» и др.

Детство как особое явление социального мира имеет разнообразные характеристики. В современной философской антропологии сосуществуют антологический, гносеологический, экзистенциальный и другие подходы к его исследованию.

Особый интерес вызывает концепт «Мир Детства». Концепт – это многозначный термин. Это – инновационная идея, содержащая смысл. Это – сгусток культуры в сознании человека, в виде чего культура входит в ментальный образ человека.

Мир детства – это особая сфера бытийствования ребенка, объективная реальность, являющаяся частью социального универсума. Она отражает неразрывность двух процессов: отношение ребенка к окружающему миру и людям и отношение к своему существованию. Экзистенциальный аспект раскрывает его личность, уникальность и неповторимость. Функциональное назначение направлено на созидание собственного мира – самосотворение. С.Н. Булгаков писал, что детским миром устанавливается некое срединное, переходное состояние между ангельским и человеческим миром [1].

В.В. Розанов выделял метафизические характеристики детства – невинность и цельность, что отличает бытие ребенка от взрослого, находящегося в антиномии добра-зла, чувства-разума и т.д. Русские мыслители (Ф.М. Достоевский, В.В. Зеньковский, А.П. Платонов) отмечают у ребенка истинную глубину понимания мира и всего в нем происходящего. В произведениях русской литературы показано, что ребенка учат взрослению, раскрывая ему метафизическое измерение мира.

Концепт «Мир Детства» отражает особое состояние человеческого бытия (это- чудо, тайна), постигающее глубины мироздания и пребывающее в гармонии с окружающим миром.

Погружение в современную «мультимедийную действительность» с раннего возраста, искажает у детей систему самоопределения и самоидентификации. А в условиях жестких рыночных отношений дети ощущают себя одинокими и ненужными, «чужими» в этом мире.

Социальные риски порождают проблемы адаптации и социализации детей, что приводит к разрушению базовых механизмов передачи ценностей культуры. При этом, нельзя забывать, что по И.Канту, человек сам по себе является не средством, а целью развития.

Во второй половине XX века концепт «Мир Детства» широко проникает в литературу. Специалисты выделяют три основные линии его трактовки: автобиографическую, когда писатель осмысливает истоки своего «Я»; изображение детей в качестве героев, что подчеркивает уникальный мир детства; мифологическую, связанную с разработкой психоаналитических идей [3; 4; 5; 6].

В отечественной педагогической антропологии этот концепт трактуется в контексте конкретно-исторических условий. Ш.А. Амонашвили рассматривает мир детства как безграничность и неповторимость, как особую миссию для себя и людей.

Целостность жизнедеятельности ребенка может обеспечиваться целостностью педагогического процесса, который проектируется разными специалистами как единый образовательный процесс.

Постижение мира дошкольника, подтверждение его права на этот уникальный мир объединяет педагогов и родителей в процессе развития и образования ребенка. Вариативность образовательного пространства обеспечивает детям возможность выбора и проявления свободы. В этих условиях процесс развития становится процессом обретения новых высот и открытий. В этом смысле природа ребенка изначально субъектна, поскольку дошкольник – прежде всего, деятель, стремящийся понять мир и преобразовать его самостоятельно.

Философское осмысление предназначения Мира Детства полагает обращение к изначальному источнику укорененности человека в бытии, к ориентации на самотворение и самоактуализацию, к анализу сущностной стороны социальной природы в контексте иных социальных явлений [2].

Использование синергетического и междисциплинарного подходов позволит найти новые философские решения проблемы сущностной значимости бытия человека через переосмысление проблематики Мира Детства.

Литература

1. Булгаков, С.Н. Иван Карамазов (в романе Достоевского «Братья Карамазовы») как философский тип. (Публичная лекция. Киев, 21 ноября 1901 г.)
2. Попкова, Т.Д. Феномены мира детства. Философско-мировоззренческое осмысление бытия ребенка / Т.Д. Попкова. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG. Saarbrücken, Germany, 2012
3. Сартр, Ж.-П. Слова/ Ж.-П. Сартр // Сартр Ж.-П. Стена: избранные произведения. – М.: Политиздат, 1992.
4. Сент-Экзюпери А. де. Маленький принц /А. де Сент – Экзюпери. – М.: «Эксмо», 2008.
5. Шмидт, Э.-Э. Оскар и Розовая Дама / Э.-Э. Шмидт. – СПб.: Азбука-классика, 2006.
6. Юнг, К.-Г. Божественный ребенок / К.-Г. Юнг // Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание. – М.: «О. АСТ-ЛТД», 1997.

Lyudmila Aleksandrova
(Vladimir, Russia)

Modern concept of «The world of childhood»: philosophical and anthropological analysis

The article is devoted to the philosophical and anthropological analysis of a modern concept of “The world of childhood”.

Key words: *concept of “The world of childhood”, philosophical comprehension, pedagogical anthropology, child’s nature, synergetic approach*

Е. М. Рейт
(г. Минск, Беларусь)

Образ телесного «Я» как одно из измерений личностного пространства детей дошкольного возраста

В статье рассматривается проблема телесности, образа телесного «Я» детей дошкольного возраста. Представлены подходы к изучению данного вопроса, проанализирован генезис становления образа телесного «Я» в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: *образ телесного «Я», телесность, телесная самоидентичность, дети дошкольного возраста*

Современные исследования в области представленности в сознании различных аспектов телесного опыта не только не проясняют уже существующие дефиниции, но и подменяют одни понятия другими. В исследованиях часто встречаются такие формулировки как: «телесное Я», «образ телесного Я», «физическое Я», «концепция тела», «схема тела» и другие. Несмотря на значимую близость этих понятий, это довольно разные концепты. Образ тела в огромной степени связан с внутренним опытом человека, его личными субъективными характеристиками. В то время как особенности телесной реальности могут быть иными.

В целом, проблема телесности в философии в общем плане и в соотношении с сознанием рассматривалась в различных ракурсах Э. Гуссерлем, М. Мерло-Понти, Ф. Ницше, Ж.П. Сартром, М. Хайдеггером. Органическая взаимосвязь современных парадигм человека и историко-философских проблем телесности обнаруживается в работах, посвященных проблемам тела и души как внешнего и внутреннего.

Телесное «Я» является также предметом изучения различных психологических направлений: телесно-чувственного направления (З. Фрейд, Барнесс Э. Мур, Бернанд Д. Файн), где «Я» рассматривается, прежде всего, как выражение телесного Я; телесно-структурного направления (Е.Т. Соколова, Г.Е. Рупчев), на основе которого разграничиваются понятия «телесный опыт», «восприятие тела», «концеп-

ция тела» и «телесное Я»; телесно-рационального направления (И.В. Журавлев, Е.С. Никитина, Ю.А. Сорокин, Д.М. Реут, А.Ш. Тхостов), выделившего сферу телесности и определившего ее как проблему устройства сознания человека; исследования в области Я-концепции (Р. Бернс, И.С. Кон, В.А. Петровский, М.В. Корепанова), рассматривающие образ тела в качестве ведущей составляющей образа «Я» ребенка.

Образ телесного «Я» рассматривается с позиции восприятия внешних форм тела, представленной тремя подходами:

1) тело как носитель личностных и социальных значений, в которых изучается эмоциональное отношение личности к своей внешности;

2) тело как объект, наделенный определенной формой; акцент в исследовании ставится на когнитивном компоненте его восприятия;

3) тело и его функции как носители определенного символического значения.

В.С. Мухина пишет о том, что образ тела возникает у ребенка в связи с его общими познавательными интересами, когда он вдруг начинает интересоваться изучением телесной организации людей и своей собственной. Осознание своей половой принадлежности включается в структуру образа своего «я» [2; 166].

Далее, примерно до трех лет генезис ребенка заключается в овладении собственной телесностью. Ребенок овладевает своим телом и окружающим его миром в пространственно-телесном отношении. К трем годам ребенок овладевает пространственно-телесными отношениями (научается говорить, ходить, управлять своим телом). С трех лет возможна отработка специальных телесных навыков (лепка, рисование и др.), и генезис ребенка теперь заключается в освоении реальности телесности и овладении элементами порождающейся реальности сознания, т.к. собственное индивидуальное сознание появляется у ребенка примерно к семи годам. Таким образом, генезис ребенка до трех лет заключается в овладении собственной телесностью и девиртуализации единой (физическо-психически-родовой) реальности [3; 73].

Что касается суверенности физического тела, то она устанавливается (или не устанавливается) на протяжении младенчества, когда

все конфликты носят витальное содержание. На протяжении раннего и дошкольного возраста контроль над собственным телом практически установился.

М.В. Агаревой было выявлено, что образ телесного «Я» ребенка как составная часть Я-концепции и «орган личности» характеризуется осознанием физических возможностей, основным условием которого выступает формирование сущностных характеристик образа телесного «Я» – представлений о восприятии тела, телесном Я, схеме тела, образе тела, концепции тела, что составляет сенсомоторный, психомоторный, экспрессивный и импрессивный компоненты [1; 43].

Не менее важным аспектом является восприятие тела ребенком как объекта в пространстве, что составляет фундаментальный уровень телесного переживания. Схема тела обеспечивает представление о локализации стимулов на поверхности тела, об ориентации тела в пространстве и положении частей тела относительно друг друга, простое гедонистическое различие между болью и удовольствием.

О телесной самоидентичности говорит Е.Т. Соколова. Ребенок начинает постигать мир тоже исходя из своего собственного тела: он учится различать внутри-снаружи, перед, после и другие телесно определяемые обозначения дистанции и направления. Этот уровень образа тела и определяет телесную самоидентичность [5; 421].

Е.Е. Олейниковой было проведено исследование отношения ребенка к собственной телесности. Результаты показали критерии отношения ребенка к собственной телесности: отношение к здоровью, представление о самом себе, пластичность мелкой моторики рук, ног, координированность движений, сохранение равновесия, двигательная память, гибкость, оценка пространственного положения тела, знания об упражнениях [4; 14].

Исходя из всего вышеизложенного, можно заключить, что бессознательный образ тела формируется у каждого человека на протяжении всей жизни, и на его развитие влияет огромное количество факторов. В дошкольном возрасте зачастую воспитывающие взрослые играют большую роль в формировании положительного адекватного полу образа телесного «Я». Будучи первоосновой личностного пространства ребенка, телесное «Я» в большей степени является ис-

точником познания мира и собственной личности. От успешного его формирования зависит дальнейшая позитивная жизнедеятельность ребенка, его гармоничное взаимодействие с собой и окружающими.

Литература

1. Агарева, М. В. Воспитание образа телесного я детей 5–7 лет средствами музыкальной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ М. В. Агарева. – Волгоград, 2012. – 238 с.
2. Мухина, В. С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов/ Под ред. Л. А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп.- М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
3. Носов, Н.А. Виртуальная психология / Н.А. Носов. – М: «Аграф», 2000. – 432 с.
4. Олейникова, Е.Е. Телесно-ценностное физическое воспитание для детей старшего дошкольного возраста на основе рефлексивно-метафорической двигательной игры): автореф... дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Е.Е. Олейникова; – Адыгейс. гос. универс. – Майкоп, 2007. – 19 с.
5. Соколова, Е.Т. Я-образ тела / Е.Т. Соколова. – 2003 // Психология самосознания: хрестоматия / Ред. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2003. – 17 с.

Ekaterina Reit
(Minsk, Belarus)

The image of corporal «Ego» as one of the dimensions of personal space of preschoolers

The present article deals with the problem of corporality, the image of corporal “Ego” of preschoolers. The article represents the study approach of this issue, analyzes the genesis of formation of corporal image «Ego» at preschool age.

Key words: *image of corporal “Ego”, corporality, corporal self-identity, preschoolers*

Nada Babić Ph. D.
(Osijek, Croatia)

Quality early childhood education: multiple perspectives

There are multiple perspectives about what quality is and how we can evaluate, measure it. Nowadays – in times of successfulness and profitability within global and national policies, the question of quality of institutional early childhood education is especially highlighted. Rather pragmatic, managerial approach to early childhood education is evident in defining quality. Quality defined in terms of effectiveness, efficiency and profitability (social and economic) presupposes standardization (normativity), unification, quantification. Quality, as a kind of attribute, is universal and recognizable through objective measurement, in the sense of feasibility. This approach represents a challenge to rethink quality as a sociocultural value, in the sense of priorities and indicators of reality. In early childhood education, priorities are in the sense of expected and/or desired changes at a social and individual level of child behaviour and development, accompanied by simultaneous discovering of the meaning of situational contexts in which children and adults live.

Key words: *early education, perspectives, quality, developmental potentials*

The beginning of the 21st century is characterized by political decisions about achieving economic prestige and social cohesion of the European Union (EU). Contemporary global educational policy is characterized by a focus on productivity according to labour market criteria. Competitiveness, excellence, innovation and social cohesion represent the basic values of economic and social priorities of the EU. Their feasibility is visible in the competence-based education because they “presume high levels of integration between individual's ability and social demands” (Babić, 2007, 32).

Quality and effectiveness of education, its availability and flexibility represent the main purposes of reform interventions in the EU countries. Focusing on educational effectiveness, in the background of which are,

first, economic and social priorities, brought to light the “old” question about the kinds and quality of educational outcomes/results, in the sense of their pragmatic value, within the existing and prospective altering life conditions. More specifically, what do we have to learn and what can we expect as a learning and teaching result? Knowledge, abilities, skills, values – generic, specific or instrumental by nature? How to reach the given social norms? What is the relationship between the nature of learning and prescribed expectations? (Babić, 2007).

In the current political discussions on childhood welfare and child education among the countries of the EU, there is a dominant understanding about social investment strategies. If the basic function of the “welfare state” is maintaining the economic and social order, and if the generational order is one of the most important assumptions of economy and democracy, than the key motivation of the “welfare state” is to reproduce this order. Specifically, this means regulation of childhood in various areas of life: providing, health, education... Mierendorff (2007) associates this specified regulation with the status of the child and social expectations. On one hand, maintenance of the generational order is based on a minorized status of childhood, children. Preserving the time of childhood for learning, school, acceptable socialization is considered to be of great importance. On the other hand, regulation of childhood is purposefully focused on the future.

The welfare of the country comes before the welfare of the child. Instead of viewing childhood in the present time, the perception of children as future citizens and labour force is dominant, in accordance with global and national policies.

What is quality in early childhood education?

In order to find answers to questions about quality in early childhood education, we have looked into EU documents and contemporary approaches.

European Commission Childcare Network (1996) claims that good quality of childcare services is an essential part of economic and social infrastructure. It reflects the welfare of children, families and communities, gender equality and productive economy. At the same time, it is the goal which should be supported at all levels, from local and regional to the European (1996, 41).

Early childhood education and care quality is examined from the perspective of “a good start in life” (OECD, 2006, 11). In relation to early age, it includes preparations for the transition to school, frequently called “school readiness” (acquisition of certain knowledges, skills and dispositions). Overall, it is perceived as growth and development stimulation, support of transition for all children based on the concept of lifelong learning, which represents a challenge for policies in existing systems. Child welfare and learning are stated as the main goals of early childhood “services” along with indicating the problem of the services for children up to the age of three – they are usually a supplement (addition) to policies in the labour market. Current changes in early childhood education policies are focused on children, on understanding the specific developmental tasks and strategies of children’s learning. Considerable significance is given to research investments, necessary for ensuring a more thorough policy awareness, relevant for system reformation and development of more comprehensive structures. When it comes to evaluation, they suggest curriculum standards for all early childhood “services”. They recommend a general, broad pedagogical orientation, instead of going into details about what is to be taught, as well as identifying clear goal in all areas of development. Two pedagogical approaches for child welfare and learning are considered especially important: “focusing on children's action, including the appreciation of their natural learning strategies, extensive use of listening, project work and documentation of work with children” (OECD, 2006)⁶.

Indicating the managerial approach to quality of education, Moss and Dahlberg (2008) find it relevant to resolve the managerial imperative of “effectiveness” and “efficiency”, “performance” and “quality”, in the sense of depoliticization. They see the solution in redefining quality as a subjective, relative and dynamic value-based concept. At a global level, the managerial approach presupposes the possibility of deriving universal and objective norms based on professional knowledge.

We are talking about a perception of quality as a form of human technology of normalization, establishing norms according to which implementations should be evaluated, thus connecting policy and practice.

⁶ According to the EU educational policy in the first decade of this century, numerous documents on the enormous importance of the quality of early childhood education have been announced. Among them are: Efficiency and Equity in European and Training System (2006), European Parliament Resolutin (2007), Green Paper (2008), Improving Competences for the 21st Century: an agenda for European cooperation on schools (2008).

Besides, it is a technology through which performances at a global level can be compared, regardless of the context, i.e., it is a technology of regulation via norms and implementations analyses⁷.

Contrary to the managerial approach, Moss and Dahlberg (2008) advocate the democratic approach. Democratic approach stands for negotiation or meaning making. Meaning making refers to evaluation as a participatory process of interpretation or judgement, created within the context, addressing well-known critical issues, such as How do parents perceive children? What are children? What are adults' intentions and expectations from children? What is childcare and early childhood education? Meaning making is primarily generated from various discussions about democracy in general and, especially, early childhood discourse, a discussion different from managerial understanding of quality. Contrary to the regulatory paradigm of modernity based on “objectivity, consistency and value-free knowledge, universal laws, context-free; transparency and language neutrality, linear progression (...); there are other ways of thinking about complexity and multiplicity, subjectivity and context, uncertainty and the temporary state.” (Moss and Dahlberg, 2008, 7). Early childhood education and care have multiple meanings, every knowledge is prosperous and every experience is subject to interpretation.

Moss and Dahlberg (2008) warn against the problem of non-critical acceptance of relativism. Respecting other aspects and positions does not mean liberation from responsibility of choice. They appreciate acknowledging different perspectives – perspectives of researchers, experts and policies.

The managerial and democratic approach to quality of early childhood education manifest themselves in perceiving quality as a product or as a process. While viewing quality of early childhood education from the perspective of anthropology, Tobin (2005) prefers to interpret quality of early childhood education more as a process than a product.

If quality of early childhood education is defined as quality of setting and children's developmentally relevant experiences, then it is important to identify the variables of these settings and children's experiences. Similarly, but with certain differences (resulted from different theoretical viewpoints) Bronfenbrenner (1997); Dahlberg, Moss, Pence (2007); Layzer and

⁷ Norms in the sense of standards which implies “a one-size-fits-all solution of practice.” (Tobin, 2005, 434).

Godson (2006); Pianta and Mashburn (2007); Tanner, Welsh, Lewis (2006); Vandell and Wolfe (2000), consider two sets of educational setting characteristics essential for quality and efficiency of early childhood education. These are structural and processual characteristics of the setting. Common structural and processual characteristics, dimensions of setting quality have been identified and defined. Structural characteristics of the setting are material setting, children-adults ratio, group size, “management programme”; staff qualifications (educational level and specializations – trainings), parent involvement and duration of stay (time spent)⁸. They are mostly referred to as a regulation framework or quality basics, which directly influence the processual dimensions of early childhood education. Processual characteristics refer to the “classroom” activities – dynamics comprised of interpersonal relationships and interactions between adults and children and children in between themselves, activities, strategies and “teacher” behaviours.

The above-mentioned structural and processual characteristics of the early childhood education setting have been examined within the context of complexity of the notion of quality in a cultural context. This confirms the continuous need for a more comprehensive research about the specific components and quality of the processes of specific early childhood education programmes. Podmore (2004) indicates a certain consistency on researchers's behalf towards international trends in viewing quality as a construct that is contextualized in space and time.

Quality of the educational setting and developmental potentials

When we reconsider early childhood education quality, primarily from the perspective of final outcomes, i.e. measurable achievements, the outcome-setting relation is an important question. It is assumed there is a connection between the quality of the setting and outcomes – children's achievements.

⁸ Podmore, Meade, Hendricks (2000) state that several international research findings defined basic components of high-quality early childhood education. These are: child-oriented programmes, high staff-children ratio, experienced and permanently educated staff; staff and children consistency, children in small groups; work with different age groups if the staff-children ratio was of high quality, and adults' dedication towards age determined integration; active and democratic parents' participation; language and culture support. Similar components of early childhood education quality have been found by many authors. Listing them with or without elaboration does not provide an insight into the foundation of the quality definitions. Is quality a result of research or is it rather a result of negotiation about the values of current educational policies at both global and local levels? Which values are acceptable from the perspective of children and their parents?

If we want to consider the quality of the setting, in the sense of characteristics and possible and real influences on educational and developmental outcomes, first we have to define the setting as such. According to Bronfenbrenner (1997), a setting is a place with certain physical characteristics, in which participants, assuming different roles, are involved in specific activities through a certain period of time. Therefore, setting components include: place, time, physical conditions, activities, participants and roles. In a system of interrelated structures, the child is central – a developing person. Relations between the child and different settings at different levels (from micro to meso level) are also performed in interactions, i.e. through mutual action⁹. Translated into the language of pedagogy, it means that favourable opportunities for mutual adult-child activities, spacious material environment offering possibilities for free movement, abundance of material children can use in their activities are variables which contain affluent “educational” and developmental potentials from the perspective of children. Bronfenbrenner (1997) claims that different developmental effects of different settings can be explained by the differences between the settings: activity patterns/types, adults’ and children’s roles as well as their interrelationships. Above-mentioned processual dimensions of setting correlate with structural dimensions of setting, such as group size, child-adult ratio¹⁰, including the number of people involved in mutual interactions. From a developmental perspective, the quality of early childhood education institutions is estimated according to the level of children’s involvement in various and complex activities and interpersonal relations suitable

⁹ At the microsystem level, Bronfenbrenner (1997) names two contexts – settings of “human development” (Ibid, 143): home and children’s institutions. Within those, apart from the material setting, the activities, roles and interpersonal relationships between adults and children are important. The result of thorough research analyses of child development in institutional conditions is hypothesis 19: “The developmental potential of a setting is enhanced to the extent that the physical and social environment found in the setting enables and motivates the developing person to engage in progressively more complex molar activities, patterns of reciprocal interaction, and primary dyadic relationships with others in that setting.” (Bronfenbrenner, 1997, 174).

¹⁰ Trying to answer the question about the importance of group size, Bronfenbrenner states several research which confirm that child (age three to five) and adult behaviour depend on the size of the group. Behaviour patterns among preschool teachers and children have also been noticed. „Caregiver Behavior: Lead teachers in smaller groups engaged in more social interaction with children (questioning, responding, instructing, praising and comforting) than did teachers in larger groups. In contrast, teachers in larger groups spent more time observing children and interacting with other adults than did teachers in smaller groups... Child Behavior: Children in smaller groups showed higher frequencies of such behaviors as considering/contemplating, contributing ideas, giving opinions, persisting at tasks and cooperating than did children in large groups. In general, smaller groups were characterized by high levels of interest and participation on the part of children. In large groups children showed higher frequencies of wandering, non-involvement, apathy and withdrawal.“ (Bronfenbrenner, 1997, 205).

for their growing potentials and according to the level of possibilities for action – introducing innovations (Bronfenbrenner, 1997).

Research on relations between quality and child development, and especially school readiness suggest that the “teacher’s” quality is of great importance, his/her instructional practices and teacher-children relationship quality (Mashburn and Pianta, 2006; Pianta, 2003; Vandell and Wolfe, 2000).

O’Connor, McCartney (2007) particularly emphasize the importance of the quality of “teacher”-child relationship within the ecological-contextual model, according to which child’s development is considered in the interconnectedness of the system, which exists at the “proximal and distal level”¹¹ (Ibid, 341). O’Connor and McCartney’s research (2007) confirms the positive relation between the quality of “teacher”-child relationship and achievement: high quality of the relationship stimulates children's achievements. The effects of the quality of “teacher”-child relationship on success are mediated by child and teacher behaviour in a “classroom” environment.

Other authors also emphasize the importance of child's everyday experience on his cognitive and language achievements (competences), school learning readiness and achievements. In their research on childcare quality, Vandell and Wolfe (2000) indicate there is evidence about the interconnectedness between quality childcare and child's later achievements in various settings. They especially emphasize the importance of children-adult positive interaction and lower children-adult ratio.

Sheridan (2007, 2011) provides a more specific definition of quality, taking as a starting point current research results about the relationship between early childhood education quality and children's learning experiences. She emphasizes the necessity of redefining the notion (concept) of quality, claiming that despite numerous research on quality, very little is known

¹¹According to ecological-contextual model relationships have a central value in each of the systems as well as in their interrelationships. O’Connor and McCartney (2007) examine the relationship according to parameters of conflict and closeness. A conflictual relationship implies antagonism and disharmonic interactions, while closeness implies warmth and open communication between adults and children. Results of their research speak in favour of the assumption that quality of “teacher”-child relationship achievements through “teacher” and child behaviours in the “classroom”. More specifically, children who have an experience of a quality relationship with their “teacher” are more involved in the “classroom”. Their involvement is associated with their achievements. In such quality relationships, the “teacher” represents a firm support for children in researching the setting/environment. The “teacher’s” attention towards an individual child is connected with relationship quality and achievement. For example, “teachers” pay less attention towards children with whom they have a high-quality relationship. They spend more time with children who are dependent and/or exhibit disturbing behaviours (O’Connor and McCartney, 2007).

about quality as an educational phenomenon and its underpinning in experiences and different perspectives. She approaches quality as a multidimensional phenomenon comprising of structure, process and outcomes. Here, she is talking about “pedagogical quality“ as a multidimensional phenomenon that comprises of the “conditions for children's learning in relation to the overall goals for preschool“ (Sheridan, 2011, 223). Pedagogical quality, based on interactional theory, develops in pedagogical processes through “interaction and communication between children and teachers, and interaction with objects in various learning contexts of preschool“ (ibid, 225). Sheridan (2011) asserts this is a broad perspective that takes into consideration the norms, values, traditions, cultural and contextual specificities and societal heritage. The focus is on researching how different pedagogical approaches support the child's right to learning and development, to participation and having influence over processes and activities, to respect, to being listened to and viewing oneself as a respectable member of society. She assumes that defining and describing the characteristics and values of pedagogical quality of early childhood education allows for an understanding of quality viewed and evaluated from different perspectives: from the perspective of society, child, teacher and learning context. These perspectives, viewed as dimensions of quality correspond to different levels of Bronfenbrenner's¹² ecological system.

From the survey of contemporary approaches, discussions and research on quality of early childhood education, we can see a tendency towards compromising between the pragmatic-managerial and sociocultural approach.

In professional and scientific discussions, we can see a departure from the universal standards of quality. Quality in early childhood education is recognized as a constructed concept, characterized by subjectivity, value foundation and relativity. Furthermore, quality definitions are

¹² E.g., “[t]he dimension of society is the macro level, which constitutes the frame of the educational system in a societal context. It clarifies values, educational intentions, resources, structures and pedagogical processes in the educational environment from a broad perspective. The other three dimensions are on meso- and micro-levels within the preschool context. Each dimension is to be evaluated as structure, process and outcome and from different perspectives“ (Sheridan, 2007, 204). Research results indicate the complexity of pedagogical quality, as well as its constructedness in interaction between different dimensions and aspects of both human and material resources. Therefore, Sheridan (2007) advocated conducting research of one aspect, phenomenon and situation from multiple perspectives.

bounded with cultural values and childhood constructions. Therefore, there is a need for a contextualization of the concept of quality, which includes recognition and appreciation of cultural diversity. Despite the differences, many similarities have been found in the definitions of early childhood education quality. These are the three dimensions of quality: static (structural) and dynamic (processual) dimensions of setting, and outcomes from the perspective of parents and children¹³. Researchers using Bronfenbrenner's theory of human ecology observe quality as quality of process, quality of structure and quality of the adult's work setting. The stated dimensions of quality are interconnected and associated with child behaviour and development in institutions of early childhood education. The connection consists of social and individual priorities stated in the values of the specific reality of life, related to the global, social, economic and political changes and priorities. It is a kind of "democratic" approach which adopts multiple perspectives in understanding quality as an indicator of structure, processes and outcomes in early childhood education, that are being examined from the perspective of the society, a teacher, a child and a parent.

References

1. Babić, N. (2007), Kompetencije i obrazovanje učitelja. In: N. Babić (ed.), Kompetencije i kompetentnost učitelja. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet, Kherson State University, Kherson, 23-43.
2. Bronfenbrenner, U. (1997). Ekologija ljudskog razvoja. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
3. Ceglowski, D., Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30 (2), 87-92.
4. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation, 2nd edition. London: Routledge.

¹³ That does not mean that the perspective of the researcher/professional and the perspective of the staff in preschool institutions is ignored (Katz, 1993; Ceglowski and Bacigalupa, 2002), which with the above-mentioned form the well-known „four perspectives“ on early childhood education quality. Due to the dominance of the perspective of the researcher, professional, we consider the perspective of children to be particularly important, in the sense of their experience and interpretation of the educational setting.

5. European Commission Childcare Network (1996). Quality Targets in Services for Young Children. Brussels: European Commission Equal Opportunities. Unit. <http://childcarecanada.org/pubs/other/quality/Qualitypaperthree.pdf>
6. Katz, L. (1993). Multiple perspectives on the quality of early childhood programs. <http://www.ericdigests.org/1993/multiple.htm>
7. Layzer, J. I., Goodson, B. D. (2006). The “quality” of early care and education settings. *Evaluation review*, 30 (5), 556-576.
8. Mierendorff, J. (2007). Western childhood and the welfare state. Some theoretical reflections about an old interrelationship.
9. http://www.euro.centre.org/data 1180014089_84824.pdf
10. Mashburn, A. J., Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17 (1), 151-176.
11. Moss, P., Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care – languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers’ Work*, 5 (1), 3-12.
12. O’Connor, E., McCartney, K. (2007). Examining teacher – child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44 (2), 340-369.
13. OECD (2006). Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Executive Summary. Paris: OECD.
14. Pianta, R. C., Mashburn, A. (2007). Opportunity in Early Education: Improving Teacher – Child Interactions and Child Outcomes. <http://earlychildhoodrc.org/events/presentations/mashburn.pdf>
15. Pianta, R. C. (2003). Experiences in P-3 classrooms: The implications of observational research for redesigning early education. New York: Foundation for Child Development.
16. Podmore, V. N., Meade, A., Hendricks, K. (2000). Aspects of Quality in Early Childhood Education. Wellington: New Zealand Council for Education Research.
17. Podmore, V. N. (2004). Questioning evaluation quality in early childhood. In: A. Anning, J. Cullen, M. Flear (eds.), *Early Childhood Education: Society and Culture*. London: Sage Publications, 149-158.
18. Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15, (2), 197-217.
19. Sheridan, S. (2011). Pedagogical quality in preschool: A commentary. In: N. Pramling, I. Pramling Samuelsson (eds.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht: Springer, 223-242.

20. Tanner, E., Welsh, E., Lewis, J. (2006). The quality-defining process in early years services: A case study. *Children & Society*, 20 (1), 4-16.
21. Tobin, J. (2005). Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education & Development*, 26 (4), 422-434.
22. Vandell, L. D., Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Madison: University of Wisconsin, Institute for Research on Child Poverty.

Нада Бабич

(г. Осиек, Хорватия)

Современные подходы к оценке качества дошкольного образования

Существуют различные подходы к оценке качества образования и к тому, как мы можем оценивать его. В настоящее время, когда значимость приобретают успешность и рентабельность, как в рамках глобальной, так и национальной политики, особо остро стоит вопрос качества дошкольного образования. Достаточно прагматичный управленческий подход к образованию детей дошкольного возраста очевиден и при определении его качества. Качество, оцениваемое категориями эффективности, достаточности и доходности (социальной и экономической), предполагает стандартизованность, унификацию и количественное определение. Качество, как вид определяющего признака, универсально и признаваемо в качестве объективной оценки, в смысле применимости. Представленный нами подход дает возможность переосмыслить качество как общественно-культурную характеристику в смысле приоритетов и показателей реальности. В образовании детей раннего возраста приоритеты рассматриваются в смысле ожидаемых и/или желаемых изменений на социальном и личностном уровне поведения ребенка и его развития, сопровождаемые одновременным раскрытием значения ситуативного контекста, в котором пребывают дети и родители.

Ключевые слова: *раннее образование, ожидания, качество, возможности развития*

Children's participation in early childhood education institutions

Review of research grounded in contemporary conceptualizations of childhood and children, as well as research grounded in policies of well-being and children's rights indicate that the practices of early childhood education are largely at variance with the theoretical foundations and policies. Despite different understandings of childhood and children, both theory and policy emphasize children's ability and right to participation, respectively. However, practices of early childhood education are characterized by regulation of childhood and marginalization of children that limit opportunities for children's participation. This indicates the necessity of researching children's perspectives about their everyday lives in early childhood education, including their participation, as a starting point for viewing children as competent social actors in the construction and determination of their own lives.

Key words: *participation, children's perspective, early childhood education quality, early childhood education institutions*

Introduction

Contemporary conceptualizations to childhood and children and policies of children's well-being and children's rights introduce participation into early childhood education quality, therefore participation is in this paper considered as an indicator of early childhood education quality (Sheridan, 2001a; Dahlberg, Moss, Pence, 2007; Sylva et al., 2007; Pramling-Samuelsson, 2010; Fredriksen, 2011). In contemporary literature, early childhood education quality is conceptualized in multiple ways: on the one hand, as measurable outcomes (results) of educational activities, and on the other hand, as a process. Between the two extremes, there is a growing tendency of viewing quality as an attribute of the educational process, i.e. interaction between adults and children. The underpinning of these tendencies is a more or less explicit conceptualization of childhood and children within the sociocultural theory of childhood and development. If quality is considered as spatially and temporally contextualized (Podmore, 2004), in-

teractional and intergenerational relationship (Mayall, 2001), in the sense of negotiation and meaning making (Moss, Dahlberg, 2008), than children's participation in early childhood education institutions can be considered as a predicator of early childhood education quality¹⁴.

Contemporary childhood: theory, policy and practice

Contemporary childhood is characterized by children growing up in an institutional context, which has actualized the question of children's social positioning in that context, in the sense of "beings" and "becomings" (Qvortrup, 2005, 5), more specifically, their activity in their own development. There is a visible contradiction between children's reality, in the sense of institutionalization, characterized by adults' regulation of childhood and children (Edwards, 2005; Babić, 2009) and contemporary theoretical considerations of children, in the sense of their activity, competence and ability. Therefore, in spite of emphasizing the importance of children's perspectives¹⁵ (Sommer, Pramling Samulesson, Hundeide, 2010) on their own lives, an insight into well-being and children's rights policies, and empirical research of children's reality indicates a dominance of the perspective of adults, which is visible in attempts of interpreting, norming and regulating children's reality¹⁶. The significance of this topic is visible in the review of literature, from well-being and children's rights policies to theoretical and empirical research, that discuss early childhood education quality, in the sense of children's participation in creating their own lives. Insight into empirical research in Europe also indicates the relevance of researching quality of early childhood education, exemplified by different perspectives on children's participation in early childhood education institutions.

¹⁴ As opposed to the managerial approach, Moss and Dahlberg (2008) advocate the democratic approach to educational quality, in the sense of negotiation or meaning making.

¹⁵ In contemporary conceptualizations of childhood and children there is a consideration about perspectives on childhood, in the sense of a theoretical elaboration of childhood itself. Apart from the difference between perspectives of adults and children, Sommer, Pramling Samulesson, Hundeide (2010) also differentiate between "child perspectives" and "children's perspectives". A "child perspective" is the one adults create, trying to, as thoughtfully and realistically as possible, reconstruct children's perspectives; "children's perspectives represent children's experiences, perceptions, and understanding in their life-world" (Sommer, Pramling Samulesson, Hundeide, 2010, vi).

¹⁶ In discussions about early childhood education quality, four perspectives can be identified: the perspective of the researcher, parents, preschool teacher and children (Katz, as cited in Ceglowski, Bacigalupa, 2002). Ceglowski i Bacigalupa (2002) claim that the perspectives of parents, preschool teachers and children have been neglected in quality research, while numerous authors (Thomas, 2000; Prout, 2003; Einarsdottir, 2005; James, 2005; Stamatoglu, 2004; Sommer, Pramling Samulesson, Hundeide, 2010; Pramling, Pramling Samuelsson, 2011; Wyness, 2013) emphasize that the perspectives of parents and preschool teachers have been dominant in research, and indicate the importance of researching children's perspectives.

In the reviewed literature, children's participation is considered, on the one hand, in the context of well-being and children's rights policies, i.e. international agreements and declarations, such as the UN Convention on the rights of the child (1989), and, on the other hand, within the context of contemporary conceptualizations of childhood and children.

Children's participation in the context of childhood and children policies

In children's participation research, numerous authors (Shier, 2001; Sheridan, 2001a; Sheridan, 2001b; Sheridan, Pramling-Samuelsson, 2001; Turnšek, 2007; Greve et al., 2011) in their theoretical elaboration refer to children's rights to participation in decision-making, stated in Article 12 of the UN Convention on the rights of the child (1989). This article requires of all the UN member states to ensure that all children who are capable of forming their own opinion be given the right to free expression of their own attitudes about all matters that concern them. The Convention also mandates that these attitudes must be acknowledged in accordance with the child's age and maturity. Similarly, Sheridan and Pramling Samuelsson (2001) state that in early childhood education institutions, children have a right to influence and take responsibility for their surroundings, as well as their own learning process, i.e. that children have a right to participation and engagement. The right to participation is justified by its influence on children's motivation for learning and becoming an active member of society (Shier, 2001; Sheridan, 2001a; Sheridan, 2001b; Sheridan, Pramling Samuelsson, 2001; Berthelsen, Brownlee, 2005). Sheridan and Pramling Samuelsson (2001) claim that if children have a right to express their views on all matters that concern them, the analysis of early childhood education quality must include the children's perspective. They examined children's conceptions of participation and influence in early childhood education institutions. Thirty five five-year-olds were interviewed¹⁷. Results indicated the importance of children's participation in decision-making. Children's conceptions of decision-making were classified into five qualitatively different categories (to do what you want to do, to allow or to forbid, to exercise power, to think out/invent, and to do what the majority wants to do)

¹⁷ Questions: What would you like to do in pre-school if you could decide for yourself?, Do you believe that your teacher knows what you like to do most of all?, How do you make decisions?, Who decides in pre-school?, What can you decide together with the teacher?, By yourself?, Where can you decide most, in pre-school or at home? (Sheridan, Pramling Samuelsson, 2001).

(Sheridan, Pramling Samuelsson, 2001). It was also concluded that children have limited opportunities for decision-making. They primarily decide about activities and play they initiated themselves, and rarely about the organization, routines, content and teacher-initiated activities (Sheridan, Pramling Samuelsson, 2001). Wiltz and Klein (2001) observed and interviewed eight groups of four-year-olds, examining children's perspectives on their own experiences in early childhood education institutions. Out of eight selected groups, four were classified as "low quality", and four as "high quality" according to ECERS¹⁸ and CPI¹⁹ (Wiltz, Klein, 2001, 214). The research (Wiltz, Klein, 2001) showed that in the "low quality" groups, children are involved in whole-group activities, guided by the preschool teacher, while in the "high quality" groups active participation is encouraged, and children have more opportunities to choose activities and materials. Turnšek (2007) investigated children's participation in the sense of taking part in early childhood education institution's life and decision-making about things that concern them, from the perspective of the preschool teacher. The aim was to determine the level of participation of children and preschool teachers, therefore 422 preschool teachers were interviewed (Turnšek, 2007). Results indicate that, from the perspective of the preschool teacher, preschool teachers and children have a low level of decision-making; children's participation is limited to planning of daily activities, and preschool teacher's to curriculum implementation. Greve et al. (2011) examined the everyday life of children in early childhood education institutions, and one of the aims of their research was to determine the possibilities of children's participation during group activities. The authors observed nine middle-aged nursery groups (nine to twelve two-year-olds with three to four preschool teachers), interviewed the preschool teachers of the observed groups and interviewed four five-year-olds about their experiences in the middle-aged nursery group. Greve et al. (2011) conclude that group activities are a part of the daily schedule. They include methods that emphasize structure, such as creating mutual attention through encourage-

¹⁸ ECERS or Early Childhood Environment Rating Scale (Harms, Clifford, as cited in Wiltz, Klein, 2001; Sheridan, Pramling Samuelsson, 2001; Sheridan, 2001a; Sheridan, 2001b) is an instrument of global assessment of thirty seven items concerning the setting and everyday activities of early childhood education institutions. Each item is rated on a scale from 1 = inadequate to 7 = excellent.

¹⁹ CPI or Classroom Practices Inventory Scale (Hyson, Hirsh-Pasek, Rescorla, as cited in Wiltz, Klein, 2001) is an assessment instrument, which contains 26 items of degrees of developmentally appropriate practice, inappropriate curricular emphasis and emotional climate of groups that are rated using the Likert scale (from 1 = not at all like this classroom, to 5 = very much like this classroom).

ment of children's interest and care for fairy-tales, stories and songs. They conclude that children's participation is limited in group activities, while during free play, activities were mainly child-initiated (Greve et al., 2011). The stated authors, who in their participation research refer to the UN Convention on the rights of the child (1989) base the notion of participation on Shier's (2001) model of participation²⁰. Shier (2001) proposes that in order to avoid forcing children to participate in decision-making, preschool teachers should weigh the risks and benefits, and look for areas in which it is appropriate for children to share power and responsibility. Also, other benefits of children's participation are service provision, a greater sense of ownership, belonging, self-respect, empathy, responsibility and a preparation for democratic participation and for becoming citizens (Shier, 2001). He concludes that children's participation is undermined and neglected in almost all spheres of children's lives.

Children's participation in the context of contemporary conceptualizations of childhood and children

On the other hand, contemporary childhood theorists (Stephens, 1995; Woodhead, 1998; Mayall, 2001; James, James, 2004) consider the formulation of the concept of children's participation in the UN Convention on the rights of the child (1989) itself contextualized in dominant concepts of the modern Western society because the Convention refers to the "universal, free-standing, individual child; a child on a certain developmental path" (Mayall, 2001, 245). It is suggested that childhood be reconceptualized by departing from "developmentalism", idealization and depoliticization of childhood and by refraining from labeling children as incompetent, unstable, unreliable and emotional (Mayall, 2001, 245). The authors start from theoretical elaborations, through empirical research and onto implications for the reality of early childhood education. Mayall

²⁰ Shier (2001) offers a "model" of participation through interaction between adults and children. Its intention is to serve as a tool for researching various aspects of the process of participation (Shier, 2001, 9). The stated model consists of "five levels of participation" (Shier, 2001, 110): children are listened to; children are supported in expressing their views; children's views are being taken into consideration; children are included in the process of decision-making; children share power and responsibility for decision-making. Each of these levels is observed through three stages of commitment: openings, opportunities, obligations) (Shier, 2001). The opening stage refers to a preschool teacher, who is willing to work at a certain level, i.e. who makes a personal commitment to work in a certain way, the stage of opportunities is the one in which the needs are met (means, skills, knowledge, developing new approaches), that will enable the preschool teacher or the institution to work at a certain level in practice (Shier, 2001). The last stage is commitment, in which the work of a preschool teacher at a certain level becomes the agreed upon rule of an institution or setting; preschool teachers are obliged to work in a certain way, and it is "built in the system" (Shier, 2001, 110).

(2001) attempted to gain insight into children's understandings of the societal status of childhood, motherhood, fatherhood and their everyday lives. After interviewing fifty-seven nine-year-olds, the author notes that children accept their low status in relation to adults and consider the role of adults as that of teaching children moral standards. The children who participated in the research also feel that adults do not trust them, level false accusation at them and do not respect them (Mayall, 2001).

They point to interdependence and reciprocity of relations within their families and with other children as central values, and believe that they are entitled to participate in decision-making, but that teachers "almost never" respect that (Mayall, 2001, 255). Based on these results, Mayall (2001) concludes that if children's participation is viewed through the lens of the contemporary conceptualizations of childhood and children, it is necessary to reconsider the participation of that group in the construction of social order, policy and practices.

Another conclusion was that the traditional protective and socializing role of adults, and children's acceptance of a marginalized position, indicates the dominance of the perspective of adults, which naturally makes children's participation and initiative-taking in social relations difficult (Mayall, 2001).

Tizard and Hughes (as cited in Siraj-Blatchford et al., 2002) compared language experiences of thirty four-year-olds at home and in an early childhood education institution. The results indicated that conversational exchanges at home were "rich" and that they encouraged children's active participation, while the conversational exchanges in the institutional setting were "impoverished" (teachers ask a series of questions without "fostering" the conversations) (Siraj-Blatchford et al., 2002, 98). This, as the authors conclude, leads to the preschool teacher's underestimation of the abilities of many preschool children (Tizard, Hughes, as cited in Siraj-Blatchford et al., 2002). Prout (2000) claims that despite the recognition of children as people with their own rights, there has been an intensification of control, regulation and surveillance of children in public policy on the ground that they are human capital and a means of controlling the future.

This causes social inequalities and leads to intergenerational injustice and institutional disengagement in relation to children (Prout, 2000). Children view educational institutions as places where they are under constant control and where their perspectives are the least respected (Prout, 2000).

However, Alderson (as cited in Prout, 2000) claims that although early childhood institutions can be an anti-democratic environment for children, there is a huge enthusiasm among children for practical involvement in improving their early childhood education institutions.

* * * * *

The identified discrepancies between theoretical and political conceptualizations of children's participation and practice of children's participation indicate the necessity of further researching children's perspectives on the possibilities of their participation in early childhood education institutions. Insight into their perspectives could be a starting point for viewing children as "beings and becomings", capable of making independent choices in the construction and determination of their own lives, as opposed to the dominant regulation and marginalization of childhood and children.

References

1. Babić, N. (2009). Djeca i odrasli uče zajedno. In: N. Babić, Z. Redžep-Borak (ed.), Dječji vrtić – mjesto učenja djece i odraslih – zbornik radova. Osijek: Centar za predškolski odgoj, 1 – 19.
2. Berthelsen, D. C., Brownlee, J. M. (2005). Respecting Children's Agency for Learning and Rights to Participation in Child Care Programs. *International Journal of Early Childhood*, 37 (3), 49 – 60.
3. Ceglowski, D., Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30 (2), 87 – 92.
4. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation* (2nd edition). Abingdon: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
5. Edwards, R. (2005). Introduction: conceptualising relationships between home and school in children's lives. In: R. Edwards (ed.), *Children, Home and School: Regulation, Autonomy or Connection?*. London: Routledge Falmer, 1 – 23.
6. Einarsdottir, J. (2005). We Can Decide What to Play! Children's Perception of Quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development*, 16 (4), 470 – 488.

7. Fredriksen, B. C. (2011). Researching children's embodied ways of learning. In: D. T. Gisholt (ed.), *Proceedings of the Conference Nordic Early Childhood Education and Care – Effects and Challenges*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research, 69 – 70.
8. Greve, A., Os, E., Eide, B., Winger, N., Johansson, J. E., Pramling Samuelsson, I. (2011). Everyday Life in 9 + 1 Norwegian ECCE for Children Under Three. In: D. T. Gisholt (ed.), *Proceedings of the Conference Nordic Early Childhood Education and Care – Effects and Challenges*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research, 51 – 53.
9. James, A. (2005). Life Times: Children's Perspectives on Age, Agency and Memory Across the Life Course. In: J. Qvortrup (ed.), *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*. New York: Palgrave Macmillan, 248 – 267.
10. James, A., James, A. L. (2004). *Constructing Childhood*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
11. Mayall, B. (2001), The Sociology of Childhood in Relation to Children's Rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8 (3), 243 – 259.
12. Moss, P., Dahlberg, G. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 5 (1), 3 – 12.
13. Podmore, V. N. (2004). Questioning evaluation quality in early childhood. In: A. Anning, J. Cullen, M. Fler (eds.), *Early Childhood Education: Society and Culture*. London: Sage Publications, 149-158.
14. Pramling Samuelsson, I. (2010). Participation and Learning in the Early Childhood Education Context. *European Early Childhood Education Journal*, 18 (2), 121 – 124.
15. Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (2011). Introduction and Frame of the Book. In: N. Pramling, I. Pramling Samuelsson (ed.), *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. Dordrecht: Springer, 1 – 15.
16. Prout, A. (2000). Children's Participation: Control and Self-realisation in British Late Modernity. *Children and Society*, 14 (4), 304 – 315.
17. Prout, A. (2003). Participation, Policy and the Changing Conditions of Childhood. In: C. Hallett, A. Prout (ed.), *Hearing the Voices of Chil-*

- dren: Social Policy for a New Century. London: Routledge Falmer, 11 – 26.
18. Qvortrup, J. (2005). Varieties of Childhood. In: J. Qvortrup (ed.), *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*. New York: Palgrave Macmillan, 1 – 21.
 19. Sheridan, S. (2001a). Dimensions of Pedagogical Quality in Preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15 (2), 197 – 217.
 20. Sheridan, S. (2001b). *Pedagogical Quality in Preschool: An Issue of Perspectives*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences.
 21. Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Preschool: A Perspective on Pedagogical Quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2), 169 – 194.
 22. Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 15 (2001), 107 – 117.
 23. Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. London: Institute of Education. University of London. Oxford: Department of Educational Sciences. University of Oxford.
 24. Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Dordrecht: Springer.
 25. Stephens, S. (1995). *Children and the Politics of Culture*. Princeton: Princeton University Press.
 26. Stomatoglu, M. (2004). *Listening to Young Children's Voices: An Ethnographic Study on Nursery Play*. Presented at The 30th BERA (British Educational Research Association) Annual Conference. UMIST, Manchester.
 27. Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R., Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15 (1), 49 – 65.
 28. Thomas, N. (2000). *Children, Family and the State: Decision-Making and Child Participation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
 29. Turnšek, N. (2007). Children's Participation in Decision-Making in Slovenian Kindergarten Schools. In: A. Ross (ed.), *Citizenship Education in Society: Proceedings of the Ninth Conference of the Children's*

- Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. London: CiCe, 147 – 158.
30. UN-ova Konvencija o pravima djeteta (1989). UN. Dostupno na http://www.unicef.hr/upload/file/300/150215/FILENAME/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta.pdf (April, 26th 2012).
 31. Wiltz, N. W., Klein, E. L. (2001). What Do You Do in Child Care? Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16 (2), 209 – 236.
 32. Woodhead, M. (1998). *Children's Perspectives on Their Working Lives*. Stockholm: Radda Barnen.
 33. Wyness, M. (2013). Children's Participation and Intergenerational Dialogue: Bringing Adults Back into the Analysis. *Childhood*, 20 (4), 429 – 442.

Катарина Ренгель
(г. Осиек, Хорватия)

Самореализация ребенка в дошкольном образовательном учреждении

Обзор исследования, основанного на современной концептуализации детства и детей, а также исследования, проведенного в контексте политики благополучия и прав ребенка, показывают, что образовательная практика детей дошкольного возраста разнообразна с учетом различных теоретических основ и подходов. Несмотря на различные трактовки феномена детства и детей, как теория, так и политика обращают особое внимание на возможность и право детей на самореализацию. Однако, практика образования детей дошкольного возраста характеризуется регулированием детства и маргинализацией детей, что ограничивает возможности самореализации детей. Это указывает на необходимость исследования возможностей детей в их повседневной жизни в дошкольном образовательном учреждении, включая их самореализацию в качестве исходной точки восприятия детей в качестве компетентных действующих лиц в построении и определении их собственных жизней.

Ключевые слова: самореализация, возможности детей, качество дошкольного образования, ДОУ

Т. Н. Богуславская
(г. Москва, Россия)

Актуальное состояние доступности дошкольного образования в России

В статье рассматривается актуальное состояние доступности дошкольного образования в России и основные факторы влияния на ситуацию. Представлены формы обеспечения доступности дошкольного образования и обосновываются основные способы предоставления качественного дошкольного образования. Представлена типология вариативных форм обеспечения доступности качественного дошкольного образования. Анализируются риски относительно снижения качества дошкольного образования в условиях проводимой модернизации.

Ключевые слова: дошкольное образование, доступность дошкольного образования образовательная система, качество дошкольного образования, управление развитием образования

Стратегические ориентиры развития дошкольного образования в России принципиально не отличаются от ориентиров, зафиксированных для других уровней образования – это повышение доступности, качества и эффективности.

Возникновение и последовательное обострение на протяжении последних двух десятилетий проблемы обеспечения доступности качественного дошкольного образования является феноменом постсоветского развития отечественной системы образования. Во многом такое положение обусловлено процессами нарастающей социальной дифференциации российского общества.

В Советском Союзе острота образовательного неравенства в целом была невысока: существовали эффективные механизмы выравнивания доступа обучающихся к образованию. Разумеется, они не были совершенны: перспективы получения качественного образования были выше для детей из элитных и более благополучных социальных групп, однако в дошкольном образовании равенство доступа к стандартному набору услуг в целом обеспечивалось [2; 11].

Анализ открытой информации, а также данных, собранных в ходе специальных опросов, позволяет сделать вывод, что наблюдается положительная динамика в решении проблемы доступности дошкольного образования.

В настоящее время дошкольное образование в Российской Федерации получают 5,5 млн. детей в возрасте от трех до семи лет. По данным Росстата, обеспеченность детей в возрасте от одного до шести лет дошкольными организациями составляет 60%. Однако этот показатель ниже показателя 1991 года, когда дошкольным образованием было охвачено 78 % детей соответствующего возраста.

В решении проблемы доступности качественного дошкольного образования государство основное внимание уделяет сокращению очереди на получение места в детских садах для детей от 3 до 7 лет. Целевой ориентир на 2013 год предусматривал введение не менее 205 тыс. дополнительных мест в дошкольных образовательных организациях. Также за счет использования вариативных форм намечалось сокращение очереди еще на 50 тыс. мест.

К 2016 году руководством государства поставлена задача обеспечить стопроцентную доступность дошкольного образования для детей в возрасте от трех до семи лет. Также планируется ликвидировать очередность в детские сады для детей от двух месяцев до трех лет [1; 11].

Достижение данной стратегической цели возможно благодаря реализации системы мер по совершенствованию нормативно-правовой базы, кадровому, информационному и материально-техническому обеспечению сферы дошкольного образования. Для обеспечения качественного дошкольного образования, его равной доступности для всех граждан за последние годы была осуществлена институциональная перестройка системы дошкольного образования на основе эффективного взаимодействия образования с рынком труда.

Для равенства доступа населения к образовательным услугам были разработаны и внедрены прогрессивные модели дошкольного образования созданы новые образовательные программы и пр.

В современных условиях необходимыми и взаимообусловленными требованиями к системе дошкольного образования являются:

- *вариативность* – способность соответствовать различным образовательным потребностям родителей и детей;
- *единство* (системность) – способность обеспечить единый уровень качества образования для всех дошкольников.

Данные требования предполагают осмысление двух ведущих категорий: вариативность дошкольного образования и доступность дошкольного образования, находящихся между собой в сложном и противоречивом диалектическом единстве.

Такое положение обусловлено тем, что вариативность – это требование к разнообразию предоставляемых услуг в системе дошкольного образования, а доступность образования – требование к широте сети, ее возможностям охватить максимальное число детей дошкольного возраста.

Как показало осуществленное сравнительно-сопоставительное исследование в городской местности, обеспечение доступности качественного дошкольного образования определяют три основные характеристики:

1) достаточность сети (хватает ли мест в ДОО для всех желающих и есть ли возможность получения дошкольного образования детьми с особыми потребностями по здоровью);

2) эффективность (однородность) размещения ДОО (насколько равномерно распределяются ДОО различных видов и типов в пределах одного города/района, и все ли дети имеют возможность посещать тот детский сад, который им нужен);

3) уровень качества различных ДОО (насколько сильно отличается качество предоставляемых услуг в различных ДОО одного города, и имеют ли родители возможность выбрать тот детский сад, уровень которого кажется им приемлемым).

Недостаточность сети порождает прямое неравенство доступа к дошкольному образованию, а низкий уровень эффективности сети и качества деятельности отдельных ДОО – относительное неравенство доступа. Основными причинами снижения охвата детей дошкольным образованием на селе представители сферы образования считают материальное неблагополучие семей и сокращение числа дошкольных организаций, то есть разрушение сети.

Реализация принципа доступности при построении вариативной сети учреждений, реализующих различные дошкольные образовательные программы, означает необходимость создавать сеть таким образом, чтобы оптимально учесть разнообразные образовательные потребности детей и их родителей, но, вместе с тем, достигать пространственной близости ДОО к месту проживания детей.

В данной связи необходимость вариативности дошкольного образования обусловлена следующими факторами:

- многообразием детских образовательных потребностей, связанным с разным уровнем развития детей, специфичными потребностями в компенсации нарушений их здоровья, различными познавательными возможностями детей;
- развитием современного образовательного пространства в РФ, появлением инновационных проектов, различающихся как направленностью деятельности, так и формами работы с детьми.

Этим принципиальным и взаимосвязанным требованиям должна отвечать вариативная сетевая структура системы дошкольного образования, включающая образовательные организации разного типа. В целом создание вариативной сети образовательных институтов, реализующих различные программы дошкольного образования, направлено на достижение следующей цели: обеспечить доступ к качественному дошкольному образованию максимальному количеству детей дошкольного образования, учитывая их разнообразные образовательные потребности, способности, состояние здоровья и материальную обеспеченность семей.

Вариативность образовательных услуг в сети образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, принимается как необходимый фактор, обеспечивающий качество образования. В условиях создания и функционирования такой сети вариативность содержания программ и форм работы с детьми создает благоприятные условия для обеспечения максимального количества дошкольников образовательными услугами, соответствующими их запросам. При этом необходимо учитывать, что образовательные услуги представляют не только традиционные детские сады, но и другие образовательные организации, реализующие дошкольные образовательные программы. Так, например, разработан проект Федерального Закона «О культуре в РФ», по которому предполагается, что в России будут созданы многофункциональные культурные и образовательные комплексы. Подобные территориальные (многоуровневые) образовательные комплексы, могут включать в себя и вариативные модели дошкольного образования.

Создание гибкой системы образовательных услуг позволило охватить дошкольным образованием значительное число детей. В

данной связи проблема общедоступности дошкольного образования для всех категорий граждан должна решаться также за счет использования внутренних резервов системы образования, в том числе более гибкой системы режимов пребывания детей в ДОО.

С 1999 года активно внедряются в практику работы дошкольных образовательных организаций группы кратковременного пребывания детей, различные центры дошкольного образования: физкультурно-оздоровительные, ранней коррекции развития ребенка и др. Следует отметить, что сеть групп кратковременного пребывания развивается не вопреки, и не вместо традиционных дошкольных организаций полного дня, а вместе с ними. Наряду с традиционными режимами функционирования дошкольных образовательных организаций (12-часовым и круглосуточным режимами пребывания детей), начиная с 2000 года используются также 10-часовой и 14-часовой режимы (во многих случаях 14-часовой режим наиболее предпочтителен для родителей и менее затратен, чем круглосуточный). Это позволяет повысить доступность дошкольного образования для различных категорий граждан. Кроме того, параллельно с развитием традиционных форм дошкольного образования апробировались новые модели: дошкольные группы на базе общеобразовательных организаций, дошкольные группы на базе организаций дополнительного образования.

Создание гибкой системы образовательных услуг (группы неполного дня при дошкольных организациях или школах) позволило охватить дошкольным образованием значительное число детей, в ином случае лишенных необходимой подготовки к школьному обучению. Создание сети учреждений, реализующих программы дошкольного образования, также позволило обеспечить высокий уровень предлагаемых образовательных услуг большему количеству дошкольников.

Высокое качество дошкольного образования при увеличении охвата детей дошкольного возраста может быть обеспечено путем установления горизонтальных связей между образовательными институтами различного уровня и типа. Развитие сети дошкольного образования предполагает появления малых детских садов, надомных групп, родительских групп и т.д.

Таким образом, построение вариативной сети дошкольных образовательных организаций предполагает институционализацию, наря-

ду с традиционными детскими садами, таких форм дошкольных образовательных институтов, как:

- группы совместного кратковременного пребывания ребенка и родителя («ребенок-родитель», «ясли с мамой», «центр игровой поддержки», «адаптационная группа» и др.), организованными на базе детских садов, при центрах детского творчества, в специальных центрах работы с детьми раннего возраста или при психолого-педагогических центрах;
- группы надомного образования («ребенок и няня», «гувернерские группы», «семейные группы», «мини-садик» и др.), организованных родителями на дому или в специально арендованных с этой целью жилых квартирах;
- группы кратковременного пребывания ребенка в детском саду, или в другом образовательном учреждении, или организации, в которых реализуется программа дошкольного образования;
- адаптационные группы для детей беженцев и вынужденных переселенцев и др.

Наряду с этим, сложились следующие вариативные формы дошкольного образования:

- дошкольные группы в общеобразовательных школах (их количество увеличилось за 4 года почти вдвое);
- семейные детские сады;
- встроенные детские сады;
- надомные или гувернерские группы;
- семейные клубы;
- начальные школы-детские сады и прогимназии (сохранились лишь в ряде регионов);
- группы присмотра и ухода;
- социальные игровые комнаты – как структурные подразделения муниципальных или государственных ДОО, которые обеспечивают указанные формы кадрами, осуществляют психолого-педагогическое сопровождение и контроль.

Очевидно, что в этой ситуации возрастает роль структур, задачей которых является методическое, психологическое обеспечение работы с дошкольниками и их родителями. На муниципальном уровне создаются такие ресурсные центры дошкольного образования,

оказывающие методическую поддержку дошкольным образовательным организациям соответствующей территории.

При создании вариативной сети дошкольных образовательных организаций деятельность территориальных органов управления дошкольным образованием должна быть направлена на:

- повышение профессионального уровня педагогических кадров ДОО;
- внедрение прогрессивных механизмов формирования заработной платы педагогов ДОО, обеспечивающих ее существенный рост при одновременном учете результатов педагогической деятельности;
- формирование нового типа руководителя ДОО – менеджера образования;
- осуществление возрастной ротации кадров ДОО, привлечение новых кадров и их закрепление в системе дошкольного образования,
- улучшение морально-психологического климата в педагогических коллективах ДОО и др.

К сожалению, появление новых организационных форм в сети дошкольного образования, организация дошкольных групп при школах приводят к вовлечению в сферу дошкольного образования людей, не имеющих специального образования.

В данной связи принцип многообразия и ориентации на гражданский заказ к дошкольному образованию, стремление вовлечь в дошкольное образование как можно большее количество детей предполагает наличие в вариативной сети различных образовательных программ, направленных на переподготовку руководителей дошкольных образовательных организаций, региональных и муниципальных органов управления образованием к управленческой деятельности в условиях сети. Переподготовка педагогов ДОО должна быть направлена на изучение ими основных принципов дошкольного образования, специфики детей дошкольного возраста, возможностей амплификации детского развития.

Как же с этим вопросом обстоит дело на практике? В качестве эмпирического материала проанализируем основные результаты рейтинга муниципальных детских садов России, проведенного в 2013 г. В рейтинг вошли 3536 ДОО 14 регионов России: г. Москва, Краснояр-

ский край, республики Коми, Мордовия и Удмуртия, Волгоградская, Калужская, Курская, Новосибирская, Рязанская, Самарская, Тамбовская области и Ульяновская области, Еврейская автономная область.

По данным рейтинга в категории «Педагоги, работающие с детьми» произошло снижение показателей. По результатам исследования 2012 г. 9 детских садов соответствовали оценке «хорошо», по результатам данного исследования – только 1 детский сад. На период 2012 г. оценку «неудовлетворительно» получили 7,5% дошкольных организаций, на 2013 г. – 25,6 %. Основная масса детских садов в обоих исследованиях расположена в пространстве критериев, соответствующих оценке «удовлетворительно».

Увеличилось количество детских садов, не укомплектованных педагогами с высшим педагогическим образованием: на период 2012 года их было 7,4 %; на 2013 г. – уже 11,2%. Возросло количество детских садов, не имеющих педагогов первой категории (9,9% на 2012 год и 13% на 2013 год) и педагогов высшей категории (40,1% на 2012 год и 45,3% 2013 год). В целом приведенные данные свидетельствуют о недостаточном притоке молодых специалистов в детские сады, которые могли бы компенсировать естественный уход воспитателей ДОО по возрасту.

Противоречивые данные получены по кластеру «Повышение квалификации». К 2013 году больше сотрудников ДОО прошли повышение квалификации, чем к 2012 году; лишь 10,1% дошкольных учреждений не затронул этот процесс, тогда как в 2012 г. таких было 12,2%. Вместе с тем, общий процент педагогов, осуществивших повышение профессиональной квалификации остается недостаточным – он колеблется между 19-20%. [2].

В этой связи при организации системы повышения квалификации в сети дошкольного образования целесообразно опираться на потенциал инновационных образовательных учреждений и создаваемых ресурсных центров.

В заключение выделим основные зоны риска в осуществлении вариативного дошкольного образования.

1. В настоящее время детские сады вошли в территориальные образовательные комплексы, холдинги, что обуславливает возможные риски редукции деятельности ДОО, сведения ее лишь к присмотру за детьми и подготовке к школьному обучению.

2. Новый кластер рисков возникает со вступлением в законную силу с 1 января 2014 г. Федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). По правомерному свидетельству Т.И.Пуденко «сейчас вектор изменения сети дошкольного образования – это увеличение вариативности, многообразия форм организации, в том числе, с точки зрения времени пребывания ребенка. Эта вариативность плохо сочетается с требованиями стандарта дошкольного образования, который, как и ФГТ, очевидным образом нацелен на работу с детьми в дошкольных группах с 10-12-часовым режимом. ФГОС дошкольного образования содержит небольшой текст относительно групп кратковременного пребывания, но он не проясняет основную проблему – как в условиях работы с детьми в течение 3-5 часов обеспечить достижение целевых ориентиров, указанных в стандарте, а если это невозможно, то каковы должны быть приоритеты при разработке ДОО своей образовательной программы в части групп кратковременного пребывания? [3; 36].

Проблемы введения стандарта ДОО касаются не только психолого-педагогического и программно-методического обеспечения сотрудничества детского сада и начальной школы, но и организационно-управленческого, нормативно-правового и финансово-экономического обеспечения их взаимодействия в рамках территориальных образовательных комплексов.

В этой связи есть основания обозначить следующие управленческие риски и проблемы, вызывающие диспропорции в доступности различных форм качественного дошкольного образования в условиях его стандартизации, которые требуют решения. Для этого, в частности, необходимо:

- ежегодно проводить мониторинг потребности населения в услугах дошкольного образования;
- создавать новые организационные модели дошкольного образования, так, например, особенно актуальны развивающие занятия для детей в возрасте от 1,5 до 3 лет;
- обеспечить доступность дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- ликвидировать разрыв между ДОО, обеспечивающими высокое качество дошкольного образования и имеющими низкий рейтинг у населения.

Литература

1. Давыдова, Е.А. Проблемы доступности общего образования в современной России // Народное образование. – 2007. – № 10. – С. 28-26.
2. Доступ к образованию: оценка ситуации в России // Народное образование. – 2013. – № 7. – С. 11-17.
3. Новоселова, С.Ю. Качество образования как важнейший приоритет в развитии управления общеобразовательными учреждениями и организациями // Информатика и образование. – 2011. – № 11.– С.87-90.
4. Образование в России [информационно-аналитическое издание]. Федеральный справочник. Т. 9. – М.: НП «Центр стратегического партнерства», 2013. – 464 с.
5. Пуденко, Т.И. Доступность качественного дошкольного образования: риски современного этапа // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – № 2. – С. 25-37.
6. Пуденко, Т.И., Потемкина, Т.В. Проектирование системы оценки профессиональной деятельности учителя в условиях развития образовательной системы // Современные исследования социальных проблем (Электронный научный журнал). – 2012. – № 3 (11).
7. Смит, У., Лустхаус, Ч. Связь между равенством и качеством в образовании / Пер. с англ. Е Фруминой / У. Смит, Ч. Лустхаус // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 74-89.

Tatiana Boguslavskaya
(Moscow, Russia)

Current status of availability of Russian preschool education

The article is devoted to the current status of availability of Russian preschool education and main impact factors. The article offers different ways to make preschool education available and proves the main ways of provision of high quality preschool education. The article gives the typology of variative forms of provision of availability of preschool education. The risks of relative decrease of the quality of preschool education under the conditions of the held modernization are analyzed.

Key words: *preschool education; availability of preschool education, education system, quality of education, management of education development*

В. А. Сокова
(с. Сима, Юрьев-Польский район,
Владимирская область, Россия)

Система дошкольного образования в условиях перехода к работе на основе ФГОС дошкольного образования

В статье отражены основные проблемы периода перехода от ФГТ к ФГОС дошкольного образования в России.

***Ключевые слова:** система дошкольного образования, реформирование дошкольного образования, ФГОС дошкольного образования, примерная образовательная программа дошкольного образования*

Какие изменения на государственном и региональном уровнях должна претерпеть система дошкольного образования, чтобы выйти, наконец, из затянувшегося «переходного периода» и эффективно решать поставленные перед ней обществом задачи? Что такое дошкольное образование? Существует ли в России дошкольное образование как уровень, институциональная ступень системы образования? Что мы имеем в виду, когда говорим «дошкольное образование»?

Для государства – это особая сфера работы с детьми, в первую очередь, определяющая заботу о детстве в условиях дошкольных образовательных организаций и вариативных форм работы с детьми. Особое внимание уделяется сокращению очередности, повышению доступности услуг дошкольного образования для детей от 3 до 7 лет.

Для общества – это особый рынок услуг по уходу и присмотру за детьми на период трудовой занятости родителей, а также рынок стихийных предложений частного характера по поводу индивидуальной работы с детьми в дошкольном возрасте. И только для специалистов в области образования, представителей дошкольной педагогики и психологии дошкольное образование является институтом детства, занимающимся вопросами развития, воспитания и обучения детей.

Актуальное состояние дошкольного образования в большой мере определяется государственной образовательной политикой, реалиями социально-политической и экономической ситуации, уровнем развития соответствующих областей научного знания.

Оформление статуса дошкольного образования прошло тернистый путь. Как результат, образовательное пространство для дошкольника сегодня маркировано такими понятиями, как «ступень», «уровень образования», «траектории развития ребенка в процессах обучения и воспитания». Прослеживая исторические этапы развития дошкольного образования, можно однозначно установить, что каждый период характеризовался определенной установкой: на обучение (60-70 годы прошлого века), на воспитание (80-90 годы прошлого века). С принятием федерального закона «Об образовании» (1992 г.) впервые в заголовке статьи 18 появляется термин «дошкольное образование»[1]. Система дошкольного образования, подвергавшаяся модернизации с конца XX века, целенаправленно продолжила меняться и в XXI веке. Данные изменения нашли отражение в федеральных государственных требованиях. «Федеральные государственные образовательные требования» – нормы и положения, обязательные при реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования образовательными учреждениями к структуре и условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее ФГТ). ФГТ были приняты на 10 лет [2].

Что изменилось в дошкольном образовании с введением ФГТ?

ФГТ установили принципиально иной способ взаимодействия и взаимосвязи компонентов основных общеобразовательных программ дошкольного образования – на основе принципа интеграции образовательных областей, представляющем собой альтернативу предметному принципу. В ФГТ была использована наиболее современная и полная типология детских деятельностей. Каждая образовательная область направлена на развитие какой-либо детской деятельности. В каждой образовательной области помимо общеразвивающих задач выделены специфические задачи психолого-педагогической работы. Для системы дошкольного образования изменения такого рода предполагали:

- во-первых, изменение подходов к организации воспитательно-образовательного процесса: не через систему занятий, а через адекватные формы образовательной работы с детьми;
- во-вторых, игровой деятельности как форме организации детской деятельности отводилась особая роль, т.к. она выступает как самая важная деятельность, через которую педагоги решают все образо-

вательные задачи, в том числе и обучения. Принципиальные отличия модели организации образовательного процесса в соответствии с ФГТ от «старой» модели:

- исключение учебного блока (но не процесса обучения!);
- увеличение объема блока совместной деятельности;
- изменение объема и содержания понятия «непосредственно образовательная деятельность».

Малоизученным и очень актуальным остался вопрос о временном дозировании детских видов деятельности и о конкретных формах работы. К сожалению, и в новых СанПиНах этот вопрос затрагивался частично[5]. Тем не менее, *по мнению разработчиков ФГТ*, новые требования к дошкольному образованию были направлены на создание оптимальных условий для развития детей дошкольного возраста в современных условиях, реализации права ребенка на доступное, качественное образование. Но ФГТ касались только структуры основной образовательной программы и условий ее реализации, а результаты ее не регламентировались. В школах отсутствовало понимание того, каким должен быть поступающий в первый класс ребенок, выпускник детского сада. Некоторые директора школ относятся к ДОУ как к сателлитам начального общего образования. В результате детские сады, находящиеся в радиусе территориальной доступности отдельной школы, по сути дела, выполняют социальный заказ и родителей, и учителей начальных классов. В ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы (далее ООП) дошкольного образования включен небольшой фрагмент, посвященный результатам образования. Это «портрет» ребенка, каким он должен быть перед поступлением в школу («портрет» пока не детализирован). «Портрет» ребенка-дошкольника и «портрет» выпускника начальной школы, сформулированный разработчиками стандарта начального общего образования, во многом похожи. Это, некоторым образом, было компромиссное решение.

Новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в силу с 1 сентября 2013 года, признал дошкольное образование уровнем общего образования [3]. Это предполагало разработку, помимо действовавших на тот момент ФГТ к структуре и условиям реализации ООП ДО, требований к качеству дошкольного образования, т.е. образовательные программы дошколь-

ного образования должны разрабатываться в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами. Теперь дошкольное образование должно обрести социальную значимость, ценность в глазах общества, должны быть признаны его специфические цели и задачи, а содержание образования должно соответствовать задачам удовлетворения потребностей в полноценном и разностороннем развитии детей.

Но сегодня пока налицо явное противоречие между реальным статусом, возможностями, назначением дошкольного образования и требованиями со стороны государства, ожиданиями со стороны общества, спросом со стороны семьи. Так в обществе сохраняется преимущественный спрос на образовательные услуги, связанные с присмотром и уходом в раннем возрасте и с подготовкой к школе детей старшего дошкольного возраста, тогда как истинный смысл и предназначение дошкольного образования состоит в накоплении потенциала развития детства. До сих пор научно и методически не определено, в чем состоит самостоятельность, самобытность дошкольного образования, каковы пути его интеграции в единую систему образования. Сегодня пока ведутся споры лишь о том, должно ли дошкольное образование быть обязательным или обязательным должно быть только усвоение образовательной программы дошкольного образования в различных формах. Несогласованность целей на разных уровнях, а также несоответствие целей и задач средствам их реализации, подмена целей средствами приводит к деградации цели при переходе от уровня социального заказа государства, общества к уровню образовательных программ и затем к уровню целей, реализуемых в повседневной работе педагога. Цель дошкольного образования должна быть сформулирована на пересечении трех важных компонентов: социального заказа (государства), ожиданий общества (семьи) и потребностей детства (ребенка).

Серьезной проблемой является и обновление содержания дошкольного образования, т.к. содержание образования и содержание общественного развития взаимообусловлены. Содержание дошкольного образования следует проектировать, основываясь на компетентности взрослого, социокультурном опыте и направлениях развития ребенка в детстве. При разработке ФГОТ акцент был сделан на изменение подходов к организации образовательного процесса в детском саду и практически не затронуты содержание.

Следующий этап модернизации (реформирования) дошкольного образования – разработка федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). О том, что дошкольное образование должно получить свой стандарт, по мнению А. Асмолова, было известно давно. В отношении ориентиров стандарта и того, что он изменит в работе детских садов, можно выделить следующие основные позиции:

- разработка профессионального стандарта в области дошкольного образования и меры по обеспечению повышения квалификации и подготовке воспитателей;

- разработка системы сопровождения родителей детей дошкольного возраста по вопросам образования.

ФГОС – это требование нового закона «Об образовании в Российской Федерации», в котором дошкольное образование признано уровнем образования и должно работать в соответствии со стандартами. Стандарт отличается от ФГТ тем, что в нем должны быть и требования к результатам, — это принципиальное новшество.

По словам председателя рабочей группы Александра Асмолова, «стандарт дошкольного образования должен обеспечить исполнение государственных гарантий и будет направлен на удовлетворение потребностей родителей и детей на этой ступени образования». «Нам как никогда нужно создать такую доктрину развития дошкольного детства, в которой бы вместе, «в одной упряжке», были государство, семья, работники системы образования, те, кто создает продукцию для поддержки детства — книги, игры, журналы; люди, которые выступают как защитники детства. Есть шанс, что благодаря новому стандарту Конвенция прав ребенка не на словах, а на деле станет охранной грамотой, поддерживающей развитие детства».

Разработчики ФГОС утверждают, что не ребенок должен готовиться к школе, а школа должна готовиться к поступлению ребенка в первый класс. И эту стратегию государственной политики они должны воплотить в стандарте, который станет понятным и нужным для родителей документом, навигатором в мире детства, ориентируясь на который, родители и воспитатели помогут каждому ребенку приобщиться к культуре. Ключевая линия дошкольного детства — это приобщение к ценностям культуры, а не только обучение ребенка письму, счету и чтению. И это приобщение происходит через игру. Стан-

дарт должен быть нацелен на то, чтобы у ребенка возникла мотивация к познанию и творчеству.

Основными идеями государственного стандарта дошкольного образования являются:

- гарантии полноценного развития ребенка;
- защита его от некомпетентных взрослых;
- регулирование и повышение качества педагогического процесса;
- создание эффективного механизма управления и развития вариативной системы дошкольного образования.

Государственный стандарт дошкольного образования отражает следующие концепции:

- психологического возраста развития ребенка как этапа, стадии детского развития (каждый психологический возраст включает в себя особые отношения между ребенком и взрослым, ведущий тип деятельности (общение, предметная деятельность, игра);
- научное положение (А.В. Запорожец) об амплификации (обогащении) детского развития, взаимосвязи всех его сторон.

Стандарт является основой для разработки примерных образовательных программ дошкольного образования;

- разработки нормативов финансового обеспечения реализации Программы;
- формирования учредителем государственного (муниципального) задания в отношении Организаций;
- объективной оценки соответствия образовательной деятельности Организации требованиям Стандарта;
- профессиональной переподготовки, повышения квалификации и аттестации педагогических работников.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования разрабатываются примерные образовательные программы дошкольного образования. Параллельно идет работа по разработке профессионального стандарта в области дошкольного образования и мер по обеспечению повышения квалификации и подготовке воспитателей. Предстоит еще разработка системы сопровождения родителей детей дошкольного возраста по вопросам образования. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования разрабатывался впервые в российской истории в соответствии с требованиями вступившего в силу 1 сентября

2013 года федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Поэтому предстоит еще большая долгая работа.

Основой содержания методической работы в ДОО (единой методической темой) в текущем 2013-2014 учебном году является осмысление утвержденного ФГОС дошкольного образования и организация работы по его реализации.

Литература

1. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. №665// Российская газета.-2010.-5 марта.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования Приказ (Минобрнауки России) № 1155 от 17.10.2013г.- М., 2013.
3. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 г. Москва от "Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».
4. Российская Федерация. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации №273 – ФЗ от 29.12.2012 – Ростов н/Д: Легион, 2013.
5. Федеральный закон Российской Федерации "Об образовании" от 10 июля 1992 г. N 3266-1 г. Москва.

Vera Sokova
(Vladimir region, Russia)

Preschool under the conditions of transition to the FSES for preschool education

The article deals with the main problems during the period of introduction of the FSES for preschool educational in Russia.

Key words: *preschool education system, modernization of preschool education, introduction of the FSES for preschool educational, a model program of preschool education*

Л. Ю. Сиднева
(г. Владимир, Россия)

Организационно-методологические основания руководства инновационной деятельностью ДОУ в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования

В статье представлена модель педагогического сопровождения социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются вопросы организации и управления инновационной деятельностью дошкольного образовательного учреждения по теме «Социальная адаптация и интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДОУ».

Ключевые слова: инновационная деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья, социальная адаптация, интеграция

Выбор темы инновационной деятельности в дошкольном образовательном учреждении обусловлен множеством факторов, ведущими из которых являются потребности субъектов образовательного процесса (воспитанников и их родителей), принципы государственной политики в области образования и наличие необходимых условий в дошкольном образовательном учреждении (психолого-педагогических, кадровых, материально-технических) для реализации основных задач инновационной деятельности.

Социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей дошкольного возраста является одним из элементов современной системы образования и приобретает особую актуальность в дошкольном образовательном учреждении, где основной контингент воспитанников – дети с ограниченными возможностями здоровья. Для таких детей особой проблемой является ограничение доступа к полноценным образовательным услугам и, как следствие, социальная изоляция детей и их семей, которая усугубляется материальными затруднениями и ощущением отсутствия перспектив для дальнейшего развития. В настоящее время система дошкольного образования пока еще слабо приспособлена к нуждам детей с ограниченными возможностями здоровья, в связи с чем особое социальное звучание и остроту имеет решение проблемы социальной адаптации и интеграции детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

Теоретико-методологическую основу инновационной деятельности по теме «Социальная адаптация и интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДООУ» составляют современные философские, социологические, психолого-педагогические, медико-биологические подходы и концепции о ценности периода дошкольного детства и его адаптационных возможностях (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.И. Захарова, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, А.А. Солнцев и др.); положения педагогики и возрастной психологии о закономерностях психического и социально-личностного развития (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.А. Козлова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); научные концепции, определяющие условия, факторы, средства социальной адаптации (Б.Г. Ананьев, Р. Мертон, В.С. Мухина, Т. Парсонс, Г. Тард, А.Г. Хрипкова, Г.И. Царегородцев и др.); определения эффективных педагогических технологий обучения детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий (Н.Г. Морозова, М.С. Певзнер, М.Н. Фейзопуло и др.).

Целью инновационной деятельности в ДООУ является разработка и апробация модели инновационного дошкольного образовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья, ориентированного на социальную адаптацию воспитанников.

Пути достижения заявленной цели закреплены системой взаимосвязанных задач. Среди которых присутствуют задачи по анализу методологических оснований и теоретических подходов к исследованию проблемы социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья; основных положений и законодательных актов в сфере социальной защиты, социальной адаптации и образования детей с особыми нуждами; по коррекции образовательной программы ДООУ с учетом включения раздела, связанного с реабилитационно-коррекционной работой, обеспечивающей удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья; по подготовке педагогов к осознанию необходимости реализации инновационной деятельности и разработке путей ее реализации, направленной на обеспечение социальной адаптации и интеграции детей с ОВЗ в условиях ДООУ; по выявлению особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и нахождению путей оптимизации процесса их социальной адап-

тации; по разработке и внедрению в образовательный процесс модели инновационного дошкольного образовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающей социальную адаптацию и интеграцию воспитанников.

Каждая из поставленных задач характеризуется определенным уровнем новизны и объективной трудности. Успешность решения поставленных задач в первую очередь зависит от готовности педагогического коллектива к осуществлению профессионально-педагогической деятельности в инновационном режиме.

Организация инновационной деятельности включает в себя проведение анализа проблемной ситуации социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении и создание совета по управлению инновационной деятельностью.

На первом этапе инновационной деятельности было выявлено, что коллектив дошкольного образовательного учреждения имеет средний уровень готовности к реализации инновационных преобразований. Опираясь на материалы психолого-педагогической диагностики, было установлено, что выбор темы инновационной деятельности и содержание работы в целом позитивно воспринимается членами коллектива, однако инновационный потенциал коллектива и готовность осуществлять инновационную деятельность выражался в пределах показателей средних значений. В связи с чем и в соответствии с задачами инновационной деятельности с коллективом в течение года проводились занятия, направленные на повышение уровня готовности и профессиональной компетентности педагогов к реализации программы инновационной деятельности.

Наиболее эффективным подходом к решению данной задачи явилась организация в ДООУ системы мероприятий, использующей такие формы методической работы с коллективом, как «Творческая лаборатория», «Клуб педагогического мастерства», «Вечерний факультет», «Интернет – консультация».

В целом первый этап инновационной деятельности позволяет выработать новые командные формы взаимодействия участников инновационной деятельности, что способствует активному включению в образовательный процесс в инновационном режиме всех субъектов образовательной деятельности, включая педагогов ДООУ и родителей

воспитанников. В результате формируются творческие группы педагогов и специалистов по реализации задач инновационной деятельности, между ними распределяются функции поиска инноваций.

Вместе с тем, регулярное участие педагогов в проблемных семинарах по теме инновационной деятельности позволяет наработать теоретико-методическую базу, обеспечивающую реализацию инновационной деятельности.

Задача инновационной деятельности, связанная с коррекцией образовательной программы ДООУ с учетом включения раздела, связанного с реабилитационно-коррекционной работой, обеспечивающей удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, решается с учетом введения новых требований в систему дошкольного образования – Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Исследовательская задача, связанная с выявлением особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и нахождению путей оптимизации процесса их социальной адаптации, решается воспитателями и специалистами дошкольного образовательного учреждения и включает в себя диагностические исследования развития детей с ОВЗ и определение на основе полученных результатов форм и содержания психолого-педагогической работы с воспитанниками. Так, были разработаны и внедрены в практику образовательного процесса критерии социальной адаптации воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и показатели эффективности данного процесса, на основе которых был собран пакет диагностических методик по изучению динамики социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Успешность социальной адаптации ребенка с ОВЗ отражают следующие группы показателей:

- *коммуникативные способности* (овладение ребенком средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками);

- *способности к самоуправлению и саморегуляции* (ребенок способен управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдает элементарные общепринятые нормы и правила поведения);

- *социально-бытовые умения и навыки* (усвоение основных культурно-гигиенических навыков, сформированность начальных представлений о здоровом образе жизни, развитие навыков различных видов детской деятельности).

Следует заметить, что дети имеют различные виды нарушений здоровья и уровни развития, соответственно, критерии для оценки эффективности процесса социальной адаптации детей должны различаться, в связи с чем существует необходимость выделения критериев для оценки эффективности процесса социальной адаптации каждой группы воспитанников: для детей с задержкой психического развития, с умственной отсталостью легкой степени, с нарушением опорно-двигательного аппарата (в том числе с ДЦП), с нарушением зрения (слабовидящие, с амблиопией и косоглазием) и дошкольников со сложными дефектами развития (в том числе с ОПЦНС).

Задача по разработке и внедрению в образовательный процесс модели инновационного дошкольного образовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающей социальную адаптацию и интеграцию воспитанников находит свое выражение на втором этапе инновационной деятельности, которая опирается на организационно-педагогические условия, включающие в себя:

- реализацию индивидуального подхода к образовательным потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья;
- создание доступной образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями;
- интеграцию всех субъектов образовательного процесса при реализации образовательных маршрутов (программ) детей с ОВЗ;
- партнерское взаимодействие с семьями воспитанников;
- социальное партнерство между учреждениями образования, здравоохранения и социальной защиты на региональном и районном уровне, обеспечивающая равные возможности для полноценного развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

На основании теоретической модели разрабатывается технологическая модель обеспечения социальной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДОУ. Осуществляется выбор образовательных программ и технологий их реализации, обогащается предметно-развивающая среда ДОУ, приоб-

ретается специальное оборудование, организуются новые формы взаимодействия с семьями воспитанников и социальными партнерами, ведется психолого-педагогическое сопровождение инновационной деятельности.

Для отслеживания эффективности инновационной деятельности создается система мониторинга, которая обеспечивает необходимую информационную основу для принятия и коррекции управленческих решений, направленных на достижение поставленных задач и включающая в себя:

Информационный мониторинг – с целью сбора, накопления и систематизации научно-теоретического материала по теме инновационной деятельности в методическом кабинете ведется оформление стенда на тему «Инновационная деятельность в ДОУ»; методический кабинет обеспечивается методической литературой в рамках опытно-экспериментальной деятельности, используются интернет-ресурсы и др.;

Управленческий мониторинг – с целью отслеживания и оценки эффективности принимаемых управленческих решений формируются творческие группы педагогов и специалистов по реализации инноваций, заключаются договора с педагогами-исследователями, в индивидуальные планы включается планирование исследовательской работы;

Психолого-педагогический – разрабатываются критерии и показатели социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, создается набор психолого – педагогических методик, позволяющих собрать информацию о динамике развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Эта информация размещается в индивидуальной карте развития ребенка, которая дает возможность выявить проблемы и наметить пути дальнейшего развития ребенка.

Промежуточные результаты инновационной деятельности находят отражение в публикациях, представлении опыта работы педагогов на различных уровнях образовательной системы.

Систематический анализ результатов инновационной деятельности позволяет своевременно регулировать и корректировать процесс управления образовательным процессом в дошкольном образовательном учреждении, осуществляющим образовательную деятельность в инновационном режиме.

Литература

1. Алехина, С.В., Зарецкий, В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» / С.В. Алехина, В.К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М., 2010. – С. 104 – 116.
2. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика – 320 с.
3. Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими отклонения в развитии /ред. Сост. Г.Н. Лаврова, В.Я. Салахова. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование». – 2007. – 329 с.
4. Солодянкина, О.В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста /О.В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2006. – 88 с.
5. Семенака, С.И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе/С.И. Семенака. – М.: АРКТИ, 2004. – 72 с.
6. Фельдштейн, Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. —1998.-№ 1.-С. 3-19.
7. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. М., 2001. – 368 с.

Larissa Sidneva
(Vladimir, Russia)

Organization and methodological basis of the management of innovative activity of preschool under the conditions of implementation of FSES for preschool education

The present article presents the model of pedagogical support of social adaptation of children with disabilities. The article considers the issues of organization and management of innovative activity of preschool educational institutions on the theme "Social adaptation and integration of children with disabilities under the conditions of pre-school educational organization".

Key words: *innovative activities, children with disabilities, social adaptation, integration*

Е. Р. Артамонова
(г. Владимир, Россия)

Психолого-педагогические основы инновационных форм организации дошкольного образования

Развитие современного общества ставит задачу поиска инновационных форм организации дошкольного образования, что предполагает учет важных психолого-педагогических положений: формирование личностно-ориентированного взаимодействия взрослого с детьми, диагностика и развитие индивидуальных особенностей детей, учет характеристик сензитивных периодов в развитии психики ребенка.

Ключевые слова: *инновационные формы организации дошкольного образования, формирование личностно-ориентированного взаимодействия взрослого с детьми, индивидуальные особенности детей, сензитивные периоды в развитии психики*

Изменения, происходящие в нашем обществе, предъявляют особые требования к системе дошкольного образования. На сегодняшний день приоритетным в дошкольном образовании является личностно-ориентированное взаимодействие взрослого с детьми в соответствии со спецификой каждой возрастной группы. Особое значение при этом придается формированию у дошкольников партнерских отношений в процессе совместной деятельности. Реализация намеченных направлений деятельности педагогов дошкольного образования предполагает учет определенных психолого-педагогических положений.

Перед педагогами современных дошкольных образовательных учреждений, реализующих определенную образовательную программу, стоит задача не только способствовать усвоению детьми определенных знаний, умений и навыков, но и отслеживать то, как проявляются и развиваются их индивидуальные особенности, как они вос-

принимают мир, размышляют, фантазируют, продвигаются по пути самостоятельного получения знаний, как взаимодействуют с окружающими его взрослыми и сверстниками.

Исходя из особенностей психического развития детей дошкольного возраста, акцент в работе с познавательной сферой дошкольников должен делаться на развитие таких психических процессов детей, как память и воображение. Эти познавательные процессы становятся предпосылками для успешного овладения разнообразными знаниями, умениями, навыками. Именно память и воображение, исходя из логики развития психики в онтогенезе, являются ключевыми для дошкольного периода психическими процессами и связаны с сензитивными для данного возрастного этапа периодами.

Программа развития психических процессов дошкольников должна разрабатываться на основе диагностики индивидуальных особенностей детей, включающей изучение особенностей их личностной сферы и сферы психических процессов. Предполагается, что такая программа развития должна включать систему занятий, стимулирующих развитие памяти, воображения, а также восприятия, мышления, речи, их волевое и эмоциональное развитие.

Одной из важнейших задач, стоящих перед педагогами современных дошкольных образовательных учреждений, является обеспечение детям атмосферы безопасного познания, согласование процесса усвоения дошкольниками знаний с их личностными особенностями. Для этого педагоги могут использовать приемы, предполагающие возможность ребенка самостоятельно планировать этапы освоения знаний, выбирать оптимальный для себя темп продвижения.

При этом позитивную роль будет играть акцент на недопущение формирования инерции мышления, на открытие эмоциональных каналов восприятия, на снижение категоричной побудительности и давления императива, на реализацию принципа добровольности учебного действия, на создание условий для максимальной активизации непроизвольного внимания, для развития альтернативного мышления де-

тей. На занятиях в старшей и подготовительной группах детского сада педагоги должны опираться на использование принципов «мозгового штурма», мягкого соревнования, сотрудничества и кооперации.

Дети дошкольного возраста продуктивно обучаются приемам запоминания любой информации по ассоциативной методике, у них формируются навыки установления логических, ассоциативных и эмоциональных связей между различными предметами и явлениями и способность генерировать собственные ассоциации, образы, идеи, что станет нормой их учебной деятельности.

В процессе занятий с дошкольниками необходимо создавать также условия для формирования у ребенка основных элементов учебной деятельности: умения выделять и принимать учебную задачу, искать способы ее решения, осуществлять действия контроля и оценивания.

Одной из сложнейших задач педагогов дошкольных образовательных учреждений является формирование предпосылок для социально-психологической адаптации детей к условиям школьного обучения. Процесс вхождения ребенка в школьную жизнь порой обостряет имеющиеся у него внутриличностные проблемы и проблемы межличностных отношений. Создать условия для преодоления подобных явлений и оптимального решения задачи адаптации детей к школе невозможно без организации личностно-ориентированного взаимодействия педагогов с детьми и формирования между ними партнерских отношений.

Работа в этом направлении должна, на наш взгляд, включать анализ социометрических статусов детей в определенной системе межличностных отношений, выявление мотивов выбора ребенком сверстников в данной группе, создание целостной системы работы педагогов ДООУ и родителей по преодолению изолированности и отверженности детей. Одним из приемов являются так называемые «самопрезентации» кого-то из детей. Они позволяют сверстникам увидеть своего товарища с новой, ранее не известной стороны, показать

его удивительную успешность, интересность для окружающих в каком-то виде деятельности.

Качество межличностного общения во многом зависит от способности человека к эмпатии. Развивать эмпатию можно у детей, начиная со средних групп детского сада, организуя знакомство детей с основными базовыми эмоциями, оттенками чувств, обучение отслеживанию внешних проявлений эмоциональных состояний, упражнения в позитивном проявлении негативных эмоций.

Это только некоторые психолого-педагогические положения, которые ложатся в основу инновационных форм организации дошкольного образования и предполагают реализацию личностно-ориентированного взаимодействия взрослого с детьми в соответствии со спецификой каждой возрастной группы.

Elena Artamonova
(Vladimir, Russia)

Psychological and educational foundations of innovative organising forms of preschool education

The development of modern society poses the problem of finding innovative forms of preschool education organization that involves taking into account the important psycho-pedagogical positions: the formation of a self-centered interaction of adult with children, diagnosis and development of individual characteristics of children, taking into account the characteristics of the sensitive periods in the development of the child's psyche.

Key words: *innovative forms of preschool education, the formation of a self-centered adult interaction with children, individual characteristics of children, sensitive periods in the development of the psyche*

В. В. Егорова
(г. Красноярск, Россия)

О влиянии развивающей среды на развитие детской креативности

В статье освещается проблема детской креативности посредством проектирования развивающей предметно-пространственной среды.

***Ключевые слова:** развивающая предметно-пространственная среда, детская креативность, творческая личность, проектирование развивающей среды*

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования утверждены обязательные требования к развивающей предметно-пространственной среде. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

Полифункциональность материалов предполагает возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т. д.; наличие в Организации (группе) полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности, в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре.

Вариативность среды предполагает наличие в Организации (группе) различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей; периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

Доступность среды предполагает доступность для воспитанников, в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов, всех помещений Организации, где осуществляется образовательный процесс; свободный доступ воспитанников, в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов, посещающих Организацию (группу), к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности.

Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

Для реализации на практике таких требований необходимо четко продумывать пространство групп для детей младшего, среднего, старшего дошкольного возраста, способствующего развитию детской креативности.

Данные характеристики развивающей среды напрямую связаны с поддержкой и развитием детской креативности.

Говоря о влиянии развивающей среды на развитие детской креативности необходимо определиться с самим понятием «креативности».

До сих пор не существует единой и стройной теории креативности, как и не существует одинакового ее определения и всеми признанных методик, диагностирующих данную способность.

В самом общем виде креативность понимается как общая способность к творчеству.

Креативность (от лат. *creatio* – созидание) – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления.

Так, К. Роджерс понимает под креативностью способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения.

Известный американский исследователь креативности П. Торренс определяет ее как процесс проявления чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности и т. д.; фиксации этих проблем; поиска их решений, выдвижения гипотез; и наконец, формулирования и сообщения результата решения.

Х. Гейвин пишет, что под креативностью подразумевается способность получать ценные результаты нестандартным способом.

Творческие люди не просто поступают оригинальным образом; результаты их поведения целесообразны и полезны.

Как отмечают Ф. Баррон и Д. Харрингтон креативные продукты могут быть различными по природе: новое решение проблемы в математике, открытие химического процесса, создание музыкального или литературного произведения, картины и скульптуры, новой философской или религиозной системы, инновация в юриспруденции, новое решение социальных проблем и др.

Так, например, В. Н. Козленко рассматривает «креативность» как потребность в исследовательской деятельности, которая присуща каждому человеку от рождения и проявляется в форме рефлекса: «что с этим можно сделать?».

С. И. Макшанов и Н. Ю. Хрящева определяют креативность как способность к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также к осознанию и развитию своего опыта. Н. Ю. Хрящева (1998) отмечает, что креативность проявляется в богатом воображении, чувстве юмора, приверженности высоким эстетическим ценностям, умении детализировать образы проблемы. Существенными условиями актуализации этой способности являются самообладание и уверенность в себе. Отмечается и способность к нестандартному поведению, а также осознанию и развитию своего опыта.

Т.А. Барышева и Ю.А. Жигалова под креативностью понимают системное (многоуровневое, многомерное) психическое образование, которое не только включает интеллектуальный потенциал, но и связано с мотивацией, эмоциями, уровнем эстетического развития, экзистенциальными, коммуникативными параметрами, компетентностью и т. д.

Обзор разных подходов в определении понятия «креативность» позволяет сделать вывод о том, что под креативностью понимаются разными авторами следующие аспекты:

- способность к творчеству;
- интеллектуальное творчество;
- нечто новое, оригинальное;
- отдаленные ассоциации;
- реструктурирование целостной системы;
- необычное кодирование информации;
- дивергентное мышление;
- результат (либо отсутствие) внутриличностных конфликтов;
- выход за пределы уже имеющихся знаний;

- нетрадиционное мышление, позволяющее быстро разрешить проблемную ситуацию, и т. д.

Анализ литературы по проблеме креативности показал, что понятие «креативность» можно рассматривать в двух направлениях: креативность как психический процесс и креативность как творческое отношение к жизни.

Как известно, модель интеллекта Д. Гилфорда включает в себя три составляющие: содержание, операции и результат. В число операций он включает дивергентное мышление, а содержание может быть образным, символическим, семантическим и поведенческим.

Поле значений понятия «*креативность*» шире понятия «*творческий потенциал*», так как феномен креативности имеет потенциальную и актуальные формы. Актуальная форма – реализованная (проявленная) креативность.

Творческая личность – личность, реализующая свою креативность в инновационных достижениях.

Творческие способности (интеллектуальные, эстетические, коммуникативные и др.) – структурные компоненты креативности.

Развитие детской креативности напрямую зависит от степени развитости воображения, фантазии.

В психологическом словаре под ред. В.Б. Шапарь, доцента, кандидата психологических наук, понятие «воображение» определяется в следующем аспекте – это психическая деятельность, заключающаяся в создании представлений и мысленных ситуаций, никогда в целом не воспринимавшихся человеком в действительности.

Важнейшее значение воображения в том, что оно позволяет представить результат труда до его начала, тем самым ориентируя человека в процессе деятельности. Создание с помощью воображения модели конечного или промежуточного продукта труда способствует его предметному воплощению.

Сущность воображения заключается в преобразовании представлений, создании новых образов на основе имеющихся.

Л.С. Выготский в своих трудах указывает, что правильное познание действительности невозможно без известного элемента воображения, без отлета от действительности, от тех непосредственных, конкретных единичных впечатлений, которыми эта действительность представлена в элементарных актах нашего сознания.

Наряду с образами, которые строятся в процессе непосредственного познания действительности, человек строит образы, которые осознаются как область, построенная воображением. На высоком уровне развития мышления происходит построение образов, которых мы не находим в готовом виде в окружающей действительности. Отсюда становится понятным то сложное отношение, которое существует между деятельностью реалистического мышления и деятельностью воображения в его высших формах и на всех ступенях его развития. Становится понятным, как каждый шаг в завоевании более глубокого проникновения в действительность достигается ребенком одновременно с тем, что ребенок до известной степени освобождается от более примитивной формы познания действительности, которая была ему известна прежде. В связи с этим, актуальным становится эмоциональное проживание ребенком периода детства, создание условий для развития предметно-манипулятивной деятельности, которая в последующем становится основой для развития воображения, познания действительности.

В центре сознания в дошкольном возрасте, по Л.С. Выготскому, стоит память. В этом возрасте возникает намеренное запоминание в целях последующего воспроизведения материала. В основе ориентации в этот период лежат обобщенные представления. Ни они, ни сохранение сенсорных эталонов и т.п. невозможны без развития памяти.

У ребенка, по Л.С. Выготскому, с рождения функционируют природные, так называемые «натуральные», «низшие» психические функции, которые постепенно в процессе развития становятся сознательно регулируемы, т.е. преобразуются в «высшие», «культурные» психические функции на основе освоения знаков языка и их значений, развития речи и словесно-логического мышления.

Постепенное развитие творческих способностей ребенка в дошкольном возрасте происходит в предметно-манипулятивной и игровой деятельности. Развитие сознания и самостоятельности ребенка, произвольности его поведения приводит к тому, что он начинает сознательно включать регулирующие правила в свою творческую деятельность.

Многие психологи признают влияние среды на развитие способностей. Единственное, что остается еще нерешенным – какие именно факторы среды влияют позитивно либо негативно на развитие способностей.

Различаются понятия «обедненной» и «обогащенной» среды, «макросреды» и «микросреды», «стихийно складывающейся» и «целенаправленно организованной среды», «семейной» и «образовательной».

Развивающая среда включает в себя сумму всех стимулов, на которые реагирует ребенок с самого рождения.

При проектировании развивающей среды необходимо учитывать психологические факторы, определяющие соответствие параметров развивающей предметно-пространственной среды возможностям и особенностям восприятия, воображения, памяти, мышления, психомоторики ребенка.

Психофизиологические факторы обуславливают соответствие объектов развивающей среды зрительным, слуховым и другим возможностям ребенка, условиям комфорта и ориентирования. При проектировании развивающей среды необходимо учитывать контактные и дистантные ощущения, формирующиеся при взаимодействии ребенка с объектами развивающей предметно-пространственной среды.

Большое значение имеют зрительные, слуховые, тактильные ощущения. Необходимо учитывать освещение и цвет объектов как факторов эмоционально-эстетического воздействия, психофизиологического комфорта и информационного источника, совокупность звучания звукопроизводящих игрушек, объекты развивающей среды должны вызывать у ребенка только приятные ощущения.

Таким образом, развитию креативности ребенка в большей степени способствует та развивающая среда, то пространство, которое насыщает «ситуацию развития ребенка». Ресурс развивающей среды должен обеспечивать зону ближайшего развития каждого ребенка.

Литература

1. Гурьева, Л.В., Психология развития творческих способностей дошкольников / Л.В. Гурьева // Коррекционно-развивающее образование. – 2009. – № 3. – С. 3–15.
2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – М., 2001. – С. 157–185.
3. Лыкова, И.А., Файзуллаева, Е.Д. Творческий стиль освоения среды в период адаптации / И.А. Лыкова, Е.Д. Файзуллаева // Управление ДОУ. – 2014. – № 5.

4. Новейший психологический словарь / Под ред. В.Б. Шапаря // Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – С. 74–76.
5. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Приказ Мин-ва образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155.

Valentina Egorova
(Krasnoyarsk, Russia)

The role of object-developing environment in the development of children's creativity

The article deals with the problem of development of children's creativity by means of designing the developing environment.

Key words: *object-space developing environment, children's creativity, a creative personality, designing of the developing environment*

О. А. Боначева
(с. Добрынское, Суздальский район,
Владимирская область, Россия)

Познавательная активность детей младшего дошкольного возраста*

В статье рассматривается проблема развития познавательной активности у детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *познавательная активность, младшие дошкольники, познавательные процессы, деятельность дошкольников, стремление к познанию*

Прежде всего, необходимо рассмотреть термин «активность», а затем уже обратиться к выяснению сущности понятия «познавательная активность», также следует изучить особенности ее развития у детей

* Статья подготовлена на основе дипломного исследования О.А. Боначевой под научным руководством доцента Тепишкиной Е.Ю.

младшего дошкольного возраста. Термины, которые указываются выше, достаточно широко описаны в научной литературе, но, несмотря на это термин «активность» оказывается достаточно сложным, неоднозначным в интерпретации многих исследователей. Одни сравнивают «активность» с деятельностью, другие рассматривают «активность», как результат деятельности, третьи утверждают, что «активность» это более широкое понятие, чем деятельность [1; 17]. Так, по мнению А.Н. Леонтьева [2; 14], активность – понятие, которое указывает на способность живых существ производить спонтанные движения и изменяться под воздействием внешних и внутренних стимулов, т.е. раздражителей.

Н.Н. Подъяков выделяет два типа детской активности, это – собственная активность и активность ребенка, которая стимулируется взрослым [3; 77]. Собственная активность ребенка – это специфическая и вместе с тем универсальная форма активности, которая характеризуется многообразием своих проявлений во всех сферах детской психики: познавательной, эмоциональной, волевой, личностной [3; 81].

Н.Н. Подъяков отмечает фазовый характер собственной активности ребенка: в повседневной жизни и на занятиях в детском саду собственная активность дошкольника сменяется его совместной активностью со взрослым; затем ребенок вновь выступает как субъект собственной активности и т.д. [3; 85].

Отсюда следует, что активность целиком иницируется самим объектом – ребенком, продиктованная его внутренним состоянием. Дошкольник в процессе активности выступает как самодостаточная личность, свободная от внешнего воздействия. Он сам ставит цели, определяет пути, методы и способы их достижения, тем самым удовлетворяя свои интересы, потребности и волю. На этом виде активности основано детское творчество, однако, по мнению Н.Н. Подъякова, он обусловлен взаимодействием со взрослыми. Вместе с тем, отмечает ученый, малыш так усваивает содержание деятельности, определенное педагогами, что оно, опираясь на опыт предыдущих действий, трансформируется в его достижение, значительно меняя форму.

Активность ребенка, стимулируемая взрослым, характеризуется тем, что взрослый организует деятельность дошкольника, показывает и рассказывает, что и как необходимо делать. В процессе такой действительности ребенок получает такие результаты, которые были заранее определены взрослым. Весь этот процесс происходит без проб и ошибок, без мучительных поисков и драм [3; 23].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что эти два типа активности никогда не выступают в чистом виде, так как очень тесно переплетены в сознании ребенка. Собственная активность дошкольников в любом случае связана с деятельностью, которая направлена от взрослого, а умения, навыки и знания, полученные от взрослых, принимаются ребенком, становясь его опытом, и он оперирует ими, как своими.

Изучив варианты определения «активность», целесообразно рассмотреть термин «познавательная активность».

Данная категория связана с процессом познания, с познавательной деятельностью личности. «Познание есть приобретение знания, постижение закономерностей объективного мира» [7;485]; «обусловленный развитием общественно исторической практики процесс отражения и воспроизведения действительности в мышлении; взаимодействие субъекта и объекта, результатом, которого является новое знание о мире» [8; 1035].

В психолого-педагогической науке не существует единства в понимании феномена познавательной активности человека. Для обозначения сути данного явления существует множество понятий: «ценное личностное образование» (Г.И. Щукина), «деятельное состояние» (Т.И. Шамова), «стремление человека к познанию» (Т.И. Зубкова).

Анализ психолого-педагогической литературы позволил рассмотреть это понятие с позиции разных авторов (табл. 1).

Таблица 1

Определение познавательной активности

Определения познавательной активности	Авторы определений
Ценное личностное образование, выражающее отношение человека к деятельности.	Г.И. Щукина (9, с. 17)
В основе развития познавательной активности лежит преодоление ребенком противоречий между постоянно растущими познавательными потребностями и возможностями их удовлетворения, которыми обладает он в данный момент.	В.С. Ильин (10, с. 154)
Деятельное состояние, которое проявляется в отношении ребенка к предмету и процессу этой деятельности.	Т.И. Шамова (11, с. 6)
Естественное стремление человека к познанию, характеристика деятельности, ее интенсивность и интегральное личностное образование	Т.И. Зубкова (12, с. 7)

Что же касается познавательной активности младших дошкольников, то под ней следует понимать личностное образование, деятельное состояние, которое выражает интеллектуально-эмоциональный отклик ребенка на процесс познания: стремление к получению знаний, умственное напряжение, проявление усилий, связанных с волевым воздействием, в процессе получения знаний, готовность и желание ребенка к процессу обучения, выполнение индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности взрослых и других детей.

Существуют чувствительные периоды в развитии познавательной активности человека. Они приходятся, главным образом, на дошкольное детство. По мнению многих исследователей, возраст дошкольников 3–5 лет является чувствительным периодом для формирования познавательной активности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.А. Коссаковская, А.Н. Леонтьев). Познавательная активность 3–5 летних детей, проявляемая ими в процессе усвоения речи и выражающаяся в словотворчестве и в детских вопросах различного типа. В соответствии с данными многочисленных психолого-педагогических исследований, ребенок младшего дошкольного возраста может не только познавать наглядные свойства явлений и предметов, но и способен понимать общие связи, лежащие в основе многих законов явлений природы, аспектах социальной жизни.

Принимая во внимание особенности развития детей младшего дошкольного возраста, Т.И. Шамова считает, что познавательная активность есть деятельное состояние, которое проявляется в отношении ребенка к предмету и процессу этой деятельности [13;36]. Физиологической основой познавательной активности является несогласованность между наличной ситуацией и прошлым опытом. Особое значение на этапе включения ребенка в активную познавательную деятельность имеет ориентировочно-исследовательский рефлекс, представляющий собой реакцию организма на необычные изменения во внешней среде. Исследовательский рефлекс приводит кору больших полушарий в деятельное состояние. Возбуждение исследовательского рефлекса – необходимое условие познавательной деятельности [13;40].

Учитывая, особенности развития познавательной активности младших дошкольников, Т.И. Шамова выделяет три уровня проявления познавательной активности младших дошкольников [13, 46] (табл. 2).

Таблица 2

**Уровни проявления познавательной активности
у младших дошкольников**

Уровни проявления познавательной активности	Характеристика
Воспроизводящая активность	Стремление ребенка понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способом его применения по образцу. Этот уровень отличается неустойчивостью волевых усилий ребенка, отсутствием интереса к углублению знаний, отсутствием вопроса: «Почему?»
Интерпретирующая активность	Стремление ребенка к выявлению смысла изучаемого содержания, стремлением познать связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях.
Творческая активность	Стремление ребенка не только проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти для этого новый способ. Характерной особенностью этого уровня активности является проявление высоких волевых качеств ребенка, упорство и настойчивость в достижении цели, широкие и стойкие познавательные интересы.

Таким образом, основу познавательной активности дошкольников младшего возраста составляет стремление ребенка понять, запомнить, воспроизвести знания, изучить взаимосвязи между явлениями и процессами, а также законы их функционирования.

Из всего множества изложенных в психолого-педагогической и методической литературе понятий были выделены наиболее специфические компоненты, которые отражают непосредственно процесс развития познавательной активности дошкольников 3 – 5 лет. Их можно идентифицировать по следующим показателям (табл. 3).

Таблица 3

Компоненты познавательной активности младших дошкольников

Компоненты познавательной активности	Показатели
Когнитивный	- наглядно-действенное мышление; - непроизвольное внимание; - механическая память; - зрительно-пространственное восприятие.
Эмоциональный	- состояния; - эмоции.
Деятельностный	- умения; - навыки.

Из вышеизложенного можно сделать следующий вывод, что познавательная активность младших дошкольников – это есть активность, которая возникает в процессе познания. Особенностью развития познавательной активности детей младшего дошкольного возраста является проявление элементов творчества, заинтересованное принятие информации, желание уточнить, углубить свои знания, самостоятельный поиск ответов на интересующие вопросы, умение усвоить способ познания и применить его в других ситуациях.

Литература

1. Актуальные проблемы развития психики ребенка // Вопросы детской психологии (дошкольный возраст). Вып. 14. – М. – Л., 1948. – С. 3 – 9.
2. Марцинковская, Т.Д. История детской психологии. – М., 2007.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 2009.
4. Поддъяков, Н.Н. Очерки психического развития дошкольников. – М., 2002
5. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова и др. – М., 1980.
6. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников. – М., 1982.

Oksana Bonacheva
(Vladimir region, Russia)

Cognitive activity at junior preschool age

The article deals with the problem of development of cognitive activity at junior preschool age.

Key words: *cognitive activity, junior preschoolers, cognitive processes, preschooler's activity, desire for knowledge*

М. И. Мазовко, О. М. Кравцова
(г. Минск, Беларусь)

Проблема взаимосвязи игры и труда во всестороннем развитии детей дошкольного возраста

В статье раскрывается история развития проблемы взаимосвязи игры и труда детей дошкольного возраста. В работе прослеживаются идеи педагогов и психологов конца XIX – начала XXI веков. Проблема взаимосвязи игры и труда тесно связана с событиями в стране, отношением к труду взрослых людей. Благодаря исследованиям ученых изменилось видение проблемы, были выявлены особенности детского труда, взаимосвязь труда, игры и других видов деятельности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *игровая деятельность, труд, дети дошкольного возраста, формирование, взаимосвязь*

Проблема взаимосвязи игровой и трудовой деятельности детей дошкольного возраста является весьма важной и волнующей темой для дошкольной педагогики. Еще в конце XIX – начале XX веков в работах П.Ф. Каптерева эта проблема рассматривалась на основе знаний детской физиологии и психологии. Им были даны общие методологические указания о необходимости целостного педагогического воздействия на детей при организации разных форм деятельности. В работах Е.А. Аркина, П.П. Блонского, Р.И. Жуковской, Ф.С. Левин-Щириной, С.С. Моложавого, А.В. Суровцевой, Е.И. Тихеевой отмечено, что эта проблема стала дискуссионной в 20-30-е годы прошлого века. После революции 1917 г. упор делался на воспитании обучающихся в труде и через труд. На 1 Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию в 1919 г. в работу детских садов была введена трудовая деятельность, в частности, самообслуживание детей. Однако на II Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1921 г.) обращалось особое внимание на связь различных видов труда, доступных детям, с игрой. На III и IV Всероссийских съездах по дошкольному воспитанию продолжались дискуссии по этой проблеме между А.Б. Залкиндом, С.С. Моложавым и А.В. Суровцевой. В результате дошкольные учреждения были оборудованы станками и инструментами для привлечения детей к труду, развивались разнообразные навыки детей в мебельном, кожевенном производствах.

В 20-е годы XX века педологами Н. Коршуновым и Е. Моложавой началась исследовательская деятельность по вопросам изучения трудового поведения дошкольников. Они выявили, что детский труд имеет свои особенности в соответствии с возрастом детей, что в процессе труда развиваются сложные формы психики человека, приобретаются знания и производственная закалка [1; 172-174]. С.Т. Шацкий в начале XX века уделял особое внимание проблемам «трудовой школы», изучал игру дошкольников и связывал труд с другими сферами социальной жизни, предлагал ввести детские мастерские.

Е.Е. Тихеева в своих работах особое внимание уделяла ручному труду дошкольников. В соответствии с идеей невозможности разграничения познавательной, игровой и трудовой деятельности дошкольников она предложила «метод игра-труд» в специально созданных в детском саду трудовых уголках [2; 319, 323]. Под руководством воспитателя детей знакомили с миром вещей, связанных с трудом взрослых, с материалами, оборудованием, способами его применения. Это позволяло развивать важные качества, навыки, творческие замыслы ребенка в игровой деятельности. К сожалению, идея Е.Е. Тихеевой не получила дальнейшего развития и была забыта. Л.У. Шлегер указывала на важность работы мысли, мускулов, фантазии, чувства удовлетворения; детские сады станут лабораториями, где ребенок «путем своего личного опыта, черпает практические знания, изоощряет и развивает все силы и способности» [2; 345].

Постепенно в отечественной теории и практике дошкольного воспитания утвердился взгляд на игру как на ведущий вид деятельности детей, как на средство подготовки подрастающего поколения к взрослой жизни и труду вплоть до 80-90-х гг. XX века.

А.В.Петровский указывал, что развитие личности ребенка не может определяться всего одним ведущим типом деятельности. Исходя из этой идеи современные педагоги считают необходимым установление тесных взаимосвязей познавательной, игровой, учебной, изобразительной, конструктивной, трудовой деятельности детей дошкольного возраста.

Л.С.Выготский утверждал, что развитие игры идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытыми правилами к играм с открытыми правилами и свернутой игровой ситуацией. Позже игры «раздваиваются»: одна ее часть остается игрой, другая перерождается в разные виды деятельности. Так появляются сложные игры: «рисование-игра» (Е.А. Флерина), «лепка-игра» (Н.П. Сакулина), «музыкально-творческая игра» (Н.А. Ветлугина), «сюжетно-строительная игра» (В.Г. Нечаева, З.В. Лиштван).

Современные педагоги утверждают, что детский труд и игра вырастают из предметной деятельности. Основы трудовой активности начинают закладываться в раннем возрасте. Р.Г. Казакова пишет о важности возбуждения соответствующих потребностей у детей, которые мотивируют деятельность и поведение дошкольников. Она считает, что надо формировать следующие потребности: в игре (индивидуальной и коллективной), в движении, в труде (быть полезным людям, преодолевать небрежность, лень, торопливость, неумение), потребность бережного отношения к личной и общественной собственности, природе, потребность в познании окружающей действительности, потребность выполнения правил поведения в игре, быту, общении и т.д. [3; 10-65]. Подражательность и отсутствие представлений о реальном труде взрослых, его целях, результате и т.д. обуславливают желание детей заниматься разной работой. Ребенок нацелен не на результат труда, а на осуществление действий с предметами, т.е. увлечен самим процессом, игрой.

Как указывают Д.В. Менджерицкая, П.Г. Саморукова, Д.Б. Эльконин, дети дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре чаще всего отражают быт семьи, домашний труд. А.А. Люблинская игры малышей метко назвала «полуигры-полутруд». Именно предметная активность является предпосылкой игровой и трудовой деятельности дошкольников. Уже в среднем и старшем дошкольном возрасте содержанием детских игр становится широкая социальная действительность и труд взрослых людей. Дети принимают на себя разные роли взрослых, воспроизводят их жизнь, деятельность и отношения в своей игре. Как указали В.И. Логинова и М.В. Крулехт связь игры и труда в этом возрасте не прерывается.

В настоящее время среди современных педагогов есть два подхода в решении проблемы взаимосвязи игры и труда детей. Первый связан со стремлением показать общественную значимость профессиональной деятельности взрослых, коллективный характер, трудолюбие, ответственность, бережливость (Р.И. Жуковская, С.А. Козлова, А.Ш. Шахманова, Г.М. Лямина, Н.В. Мельникова). Второе направление (В.И. Логинова и ее последователи) основывается на способности детей к освоению систем знаний о трудовой деятельности взрослых, ее мотивах, целях, результатах, социальной действительности и т.д. В результате была разработана методика, объединяющая средства трудового воспитания, включающая знания, трудовые процессы и самостоятельную трудовую деятельность детей в повседневной жизни.

Таким образом, история изучения проблемы связи игры и труда детей дошкольного возраста тесно связано с государственной политикой в области создания трудовой школы, опирается на интересные идеи видных педагогов и психологов, обращавших внимание на своеобразие возраста, необходимость особых подходов в приобщении детей к труду через игру. В современном видении проблема взаимосвязи игры и труда может решаться путем объединения средств трудового воспитания.

Литература

1. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста и игровой деятельности. Сборник / Под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 192 с.
2. История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. ин-то по спец. «Дошк. педагогика и психология»/ Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. Под ред. С.Ф. Егорова.- М.: Просвещение, 1987. – 432 с.
3. Казакова, Р.Г. Нормативная и динамичная модели социальной активности личности дошкольника / Р.Г. Казакова // Психолого-педагогические механизмы формирования качеств социально активной личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: 1986. – 65с.

Maria Mazovko, Olga Kravtsova
(Minsk, Belarus)

Problem of interconnection between play and work activities in all-round development of preschoolers

The present article reveals the history of the development of interconnection problem of children's game and work activities. The ideas of teachers and psychologists of the end XIX – the beginning of XXI centuries are considered in the article. The problem of game and work interconnection is intimately connected with the events in the country, grown-up attitude to the labor. Vision of the problem has changed thanks to scientists' research, the special aspects of children work, interconnection between labor, game and other kinds of preschool children's activity have been revealed.

Key words: *playing activity, labor, preschool children, forming, interconnection*

Е. В. Рысевич, О. И. Митрош
(г. Минск, Беларусь)

Модель формирования у детей старшего дошкольного возраста интереса к современным профессиям в проектной деятельности

В статье представлена модель формирования у детей старшего дошкольного возраста интереса к современным профессиям в проектной деятельности с целью социализации ребенка в постоянно развивающемся обществе.

***Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, формирование интереса к современным профессиям, проектная деятельность, тематический проект*

Одним из важнейших условий развития общества является воспитание граждан правового, демократического государства, способных к социализации, уважающих права и свободы личности, обладающей высокой нравственностью.

Дошкольное детство является важным этапом вхождения ребенка в человеческое сообщество, адаптации к различным социальным ситуациям, приобретения опыта социальных отношений. В сотрудничестве с окружающими людьми ребенок знакомится с социально-приемлемыми формами поведения и учится сознательно их поддерживать [3; 78].

В настоящее время в обществе прослеживается тенденция ранней профессиональной ориентации, начинающейся уже в дошкольном детстве. Знакомясь с разнообразными профессиями, особенностями деятельности и результатами труда их представителей, воспитанники познают социальный мир в комплексе, что закладывает основу их будущей успешной социализации.

В учреждениях дошкольного образования профориентационная работа с детьми может проводиться: на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, развития речи, в процессе чтения книг, во время прогулок и экскурсий, бесед и интересных встреч, организации всевозможных игр, в особенности ролевых [1; 59]. Однако переход от репродуктивных к продуктивным методам образования требует от

педагогов поиска новых, более эффективных путей и средств обучения и воспитания детей, к числу которых можно отнести метод проектов. Проектная деятельность предусматривает постановку проблемы самим ребенком, ее решение посредством исследовательского поиска, что способствует формированию устойчивого интереса к рассматриваемому вопросу. Особенно эффективным нам представляется применение данного метода при ознакомлении детей дошкольного возраста с современными профессиями, поскольку проектная деятельность дает возможность рассмотреть каждую профессию в различных аспектах, а практический результат позволяет закрепить полученные знания.

В основе работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста интереса к современным профессиям лежит система взаимосвязанных целенаправленных воздействий на ребенка, содержание деятельности и педагогические условия ее организации. С целью комплексного подхода к решению данной проблемы нами была разработана модель формирования у воспитанников интереса к современным профессиям в процессе проектной деятельности.

Данная модель включает в себя поэтапную организацию обучающего процесса с учетом требований к профессиональной компетентности педагогов (высокий общеобразовательный и культурный уровень, осведомленность о пространстве профессий и его особенностях, владение проектной технологией), компетенциям родителей (участие в творческой деятельности детей, стимулирование детского творчества) и предметно-развивающей среде (создание уголка проектирования, тематических уголков, мини-лабораторий и т.д.).

Процесс формирования у дошкольников интереса к профессиям включает четыре взаимосвязанных между собой блока: диагностического, операционального, содержательного и организационного.

Диагностический блок включает методы наблюдения, анализа продуктов детской деятельности, беседу, модифицированные методики («Подбери пару: кто что делает» (определение представлений детей о действиях и вспомогательных инструментах представителей различных профессий), «Нелепицы» (задания направлены на определение детьми несоответствий между действиями и орудиями труда представителей различных профессий), «Последовательность действий» (заключается в построении логической цепочки действий от

начала работы до получения результата), «Узнай, кто это»), анкетирование, анализ педагогической документации и предметно-развивающей среды. При отборе диагностических методов мы исходили из структуры интереса детей старшего дошкольного возраста к современным профессиям, представленной эмоциональным, когнитивным и деятельностным компонентами.

Операциональный блок модели содержит приемы повышения познавательного интереса, используемые в процессе работы над проектом для создания положительного эмоционального отношения ребенка к деятельности, ситуации успеха, стимулирования мыслительных процессов и самостоятельности. Применение данных приемов позволяет реализовать принцип проблемности обучения в проектной деятельности.

Задача, при решении которой знания будут занимать место неизвестного, создают проблемную ситуацию для ребенка. Невозможность выполнения задания при помощи имеющихся знаний и способов действия способствует возникновению потребности в новом знании, которая является основным условием возникновения и главным компонентом проблемной ситуации. Активность мышления и интерес ребенка к изучаемому вопросу возникает в проблемной ситуации даже при ее решении взрослым [2; 104].

Мотивацией для создания проекта выступает задача или проблема, вызывающая у детей интерес и потребность участвовать в ее разрешении. Отличительной особенностью является предоставление ребенку возможности применения собственных знаний и опыта [4; 24].

Содержательный блок направлен на развитие интереса детей в процессе проектной деятельности, при которой совместно с взрослыми реализуются тематические образовательные проекты.

Тематика проектов обусловлена результатами проведенного анализа учебной программы дошкольного образования и научно-методической литературы по ознакомлению детей дошкольного возраста с трудом взрослых, в которых практически не предусматривается ознакомление детей с рядом современных профессий (дизайнер, программист, маркетолог, эколог и др.). В то же время новые знания о мире современных профессий необходимы для успешной первичной социализации ребенка в постоянно развивающемся обществе. Это послужило основанием для дополнения нами содержания понятия «ин-

терес к профессиям детей старшего дошкольного возраста» с учетом специфики современных профессий. Интерес к современным профессиям мы определяем как эмоционально мотивированное отношение ребенка к освоению современного профессионального пространства.

Выбор тем проектов также определяется предпочтениями детей, выявленными в результате бесед с детьми. В разработанной нами модели представлены тематические проекты, включающие ознакомление воспитанников с профессиями экономической, творческой, технической сфер («Профессия дизайнер», «Профессия программист», «Профессия маркетолог», «Профессия эколог»). Мы исходили из того, что информацию необходимо предлагать от простого к сложному, начиная с близкого профессионального окружения ребенка (например, с профессии дизайнера, результаты труда которого можно видеть повсеместно), и далее, знакомя с профессиями, предполагающими нематериальный результат (например, профессия эколога). Каждый проект предполагал три взаимосвязанных этапа: подготовительный, исследовательский, заключительный.

Организационный блок включает:

- *педагогические условия реализации проектной деятельности по формированию у детей старшего дошкольного возраста интереса к современным профессиям*, а именно: создание системы образовательной работы по формированию у детей интереса к современным профессиям; обогащение предметно-развивающей среды учреждения дошкольного образования разнообразными материалами; использование приемов повышения познавательной активности воспитанников; теоретическое информирование и практическую подготовку педагогов к работе по проектной технологии; переход на новый уровень взаимодействия с родителями на основе сотрудничества по достижению совместно выработанных целей;

- *этапы работы взрослых и детей над проектом*: подготовительный (постановка цели, создание ситуации для самостоятельной формулировки ребенком исследовательской задачи, организация развивающей предметной среды), исследовательский (организация совместной поисковой деятельности педагогов, родителей и детей), заключительный (коллективная реализация проекта, демонстрация его результатов);

- *предметно-развивающую среду* (уголок проектирования с представленными пособиями «Пространство современных профес-

сий», иллюстративным материалом, книгами, содержащими информацию о современных профессиях и др.); консультации для педагогов и родителей; предметы, характеризующие деятельность и результаты труда представителей различных профессий; выставки продуктов детской деятельности (альбом «Мы в мире современных профессий», рисунки, поделки и т.д.).

Реализация данной модели в работе учреждений дошкольного образования позволит детям старшего дошкольного возраста получить наиболее полное представление о современных профессиях, закрепить свои знания в практической деятельности.

Литература

1. Кондрашов, В.П. Введение дошкольников в мир профессий / В.П. Кондрашов. – Балашов: Николаев, – 2004. – 495 с.
2. Матяш, И.В. Инновационные педагогические технологии: проектное обучение / И.В. Матяш. – М.: Академия, 2011.– 144 с.
3. Нечаева, В.Г. Воспитание дошкольника в труде / В.Г. Нечаева. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Тимофеева, Л.Л. Метод проектов в ДОУ / Л.Л. Тимофеева // Основы педагогического менеджмента. – 2011. – № 3. – С. 22 – 28.

Ekaterina Rysevets, Olga Mitroš
(Minsk, Belarus)

Formation of senior preschoolers interest in modern professions in project activity

The article deals with the model of formation of senior preschoolers interest in modern professions in project activity with the purpose of socializing a child under the conditions of the developing society.

Key words: *senior preschoolers, formation of the interest in modern professions, project activity, subject project*

А. И. Лубянова
(г. Бердянск, Украина)

К проблеме правовой социализации детей дошкольного возраста

Статья посвящена проблеме правовой социализации детей старшего дошкольного возраста, когда появляется произвольная моральная саморегуляция, развиваются нравственные мотивы, расширяются и усложняются взаимоотношения с окружающим миром. Рассматривается роль семьи и детского сада как первичных институтов правовой социализации в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: *правовая социализация, дети старшего дошкольного возраста, факторы социализации, первичная социальная сущность индивида, первичные социальные институты, компоненты правовой социализации дошкольников*

Развитие демократических отношений, становление гражданского общества, построение правового государства требует формирования социально активной личности с высоким уровнем правового сознания и правовой культуры, а также признания права основным регулятором общественных отношений. Все чаще эта проблема и на теоретическом, и на практическом уровнях рассматривается в плоскости правовой социализации.

Процесс правовой социализации личности длительный и сложный. И в том, насколько он будет происходить успешно, важную роль играет первичная социализация. Началом этого процесса становится усвоение в дошкольном детстве норм социального поведения, общения, социальных и нравственных запретов и требований.

Теоретико-методологической основой правовой социализации детей дошкольного возраста являются труды по проблемам социализации и правовой социализации (Г. Андреева, С. Батенин, Е. Белинская, В. Васильев, Л. Выготский, Э. Дюркгейм, М. Еникеев, И. Кон, В. Кудрявцев, Е. Лукашева, А. Прудников, Т. Радько, Г. Тарда, Г. Шиханцов и др.)

При всем многообразии определений понятия «социализация» их суть сводится к тому, что это – процесс усвоения индивидом об-

разцов поведения, психологических механизмов, социальных норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования в данном обществе. Социализация является процессом поэтапного включения индивида в социальную жизнь общества. Результатом этого включения является формирование личности, занимающей определенную позицию в многообразных общественных отношениях. Тенденция социальной типизации личности позволяет рассматривать социализацию как процесс адаптации и интеграции человека в общество путем усвоения социального опыта, ценностей, норм, установок, присущих как обществу в целом, так и отдельным группам [1].

Усвоение социального опыта – это не просто пассивное приспособление, а активная деятельность индивида. Таким образом, процесс социализации необходимо рассматривать как двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду. Процесс социализации как освоение определенных ролей включает в себя и освоение роли гражданина, формирование навыков совместной жизни и совместной деятельности в социуме. Этот аспект социализации личности можно рассматривать как правовую социализацию.

Под правовой социализацией принято понимать процесс усвоения индивидом образцов правового поведения, правовых норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования в обществе.

Общепринятым является представление о том, что в рамках правовой социализации субъект осваивает нормы и принципы права и его элементы таким образом, чтобы они имели смысл для него самого и вошли в его собственную систему представлений о мире. Следовательно, в ходе правовой социализации индивид приобретает общие знания правовой культуры, доминирующей в обществе, и обретает навыки регулирования своего поведения на основании правовых норм.

Правовая социализация детей дошкольного возраста и с содержательной, и с процессуальной стороны имеет свои особенности. Правовая социализация личности происходит в пределах возрастных особенностей.

В процессе развития ребенка дошкольного возраста происходит усвоение необходимых моральных норм, форм и правил культурного поведения. Осознанные нормы и правила начинают управлять его поведением, превращать его действия в произвольные и морально регулируемые поступки. Это подтверждает появление произвольной моральной саморегуляции. Развиваются нравственные мотивы, в частности, слушать старшего, желание сделать приятное, нужное другим людям. Деятельность дошкольников побуждается не отдельными мотивами, а их иерархической системой, в которой основные и устойчивые побуждения постепенно приобретают определяющее значение и подчиняют себе частичные, ситуативные [4].

В старшем дошкольном возрасте углубляются представления о себе, возникают чувства самоуважения, собственного достоинства, развиваются умения самоконтроля и саморегулирования действий и отношений с окружающими. Дошкольник становится более самостоятельным, более независимым от взрослых, расширяются и усложняются его взаимоотношения с окружением, а это открывает ему значительные возможности для более глубокого самосознания, оценки себя и других [4].

Существенной особенностью дошкольного возраста также является возникновение разнообразных отношений ребенка со сверстниками, образование детского коллектива; формирование собственной внутренней позиции дошкольника в отношении других людей и развитие осознания значимости своих поступков. Так формируются настойчивость, умение преодолевать трудности, чувство обязанности в отношении других людей.

Таким образом, мы видим, что именно в дошкольном возрасте создаются самые благоприятные условия для морально-правового развития детей [4].

Процесс правовой социализации личности происходит под влиянием различных общественных условий, которые называют факторами социализации. Среди них выделяют макрофакторы (страна, этнос, общество), мезофакторы (субкультура, средства массовой информации), микрофакторы (семья, группы сверстников, дошкольные учреждения) [1].

Социальное становление индивида происходит также в разных социальных группах. Социальные группы, выступающие в качестве носителей различных норм и ценностей и задающие систему внешней регуляции поведения индивида, называются институтами социализа-

ции. Степень влияния различных институтов социализации на разных возрастных этапах существенно различна. В дошкольном возрасте важнейшими институтами социализации являются семья и детский сад.

Усвоение первичных правовых представлений происходит, прежде всего, в рамках семьи, которую основоположник социологии О. Конт определял как «начало общества», «действительный элемент социального устройства», «истинную социальную единицу». Роль семьи является первостепенной для ранних стадий социализации: в ней формируется первичная социальная сущность индивида.

Применительно к правовой социализации ключевая роль института семьи определяется тем обстоятельством, что семья способна передавать из поколения в поколение специфические социальные, религиозные и этнические представления, образцы поведения, которые не могут не влиять на правовые представления и правовое поведение ребенка. Как правило, разделяемые семьей правовые ценности и нормы ребенок воспринимает, не задумываясь, считая их очевидными. Семья передает ребенку знания и понимание доступных ей правовых понятий и выносит о них свои собственные ценностные суждения. Данные ориентации и представления способны обладать высокой устойчивостью против других социализирующих воздействий. К сожалению, влияние семьи не всегда бывает позитивным. Нередки случаи и негативного влияния семьи на социализацию ребенка. Следствием такого влияния является негативная социализация – десоциализация [3].

Наряду с семьей большую роль в социализации детей дошкольного возраста играет дошкольное образовательное учреждение.

ДОУ представляет собой общество в миниатюре. Именно в ДОУ ребенок на практике учится взаимодействовать с другими детьми, взрослыми; выстраивать свою систему поведения в соответствии с общепринятыми правилами и нормами.

Таким образом, семья и дошкольное образовательное учреждение как первичные социальные институты способны обеспечивать полноту и целостность социально-педагогической и культурно-образовательной среды для решения задач правовой социализации дошкольника.

Правовая социализация детей дошкольного возраста состоит из следующих компонентов: когнитивного, предполагающего усвоение ребенком знаний и представлений о нормах поведения, его правах и обязанностях; эмоционально-ценностного, предполагающего форми-

рование позитивного отношения к правомерному поведению, собственным обязанностям в семье и ДОУ; деятельностно-поведенческого – формирование элементарного правомерного поведения, выполнение собственных обязанностей в семье и ДОУ.

На решение задач правой социализации детей дошкольного возраста направлена система правового воспитания.

Необходимость решения задач правовой социализации детей старшего дошкольного возраста обуславливает потребность разработки эффективной системы работы и методического ее обеспечения.

Литература

1. Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М. : «Академия», 2006. – 304 с.
2. Плясова, С.Н. Основы правового воспитания детей дошкольного возраста / С.Н. Плясова // Дошкольная педагогика. – 2010. – № 5. – С. 22 – 26.
3. Сапогов, В.М. Теоретические и практические аспекты формирования правового сознания дошкольников / В.М. Сапогов // Дошкольная педагогика. – 2008. – №7. – С. 46 – 48.
4. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению и спец. «Психология» / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Академия, 2005. – 384с.
5. Шапиева, О.Г. Проблема нравственно-правовой социализации личности: концептуальный и практический аспекты / О.Г. Шапиева. – СПб, 1996. – 156 с.

Alina Lubyanova
(Berdyansk, Ukraine)

On legal socialization of preschool children

The present article is devoted to the problem of legal socialization of senior preschool children, when moral self-regulation is occurring, moral motives are developing, the relations with the outside world are expanding and becoming more involved. The role of the family and kindergarten is analyzed as the prime institute of legal socialization at preschool age.

Key words: *legal socialization, senior preschool children, factors of socialization, prime social essence of the individual, components of legal socialization of the preschool children*

Н. И. Евсюкова
(г. Владимир, Россия)

Нарушение процесса социализации как результат социальной депривации

В статье рассматривается нарушение социализации ребенка как результат социальной депривации. Социальная депривация обусловлена депривацией потребностей в семье, социальной и педагогической запущенностью, что приводит к замедленному психическому развитию.

Ключевые слова: социализация, социальная депривация, социальная и педагогическая запущенность, семейная депривация

В многогранном процессе социализации под руководством взрослых ребенок накапливает социальный опыт, у него развиваются качества личности, накапливается потенциал готовности к обучению, закладываются основы поведения, общения, успешной адаптации к изменяющимся условиям социума. Неблагоприятные условия социальной среды оказывают травмирующее влияние на особенности его поведения и психическое развитие в целом.

Существенное значение для развития личности ребенка оказывает первичная социализация. Ее рассматривали в своих работах Л.В. Байбородова, 1997; В.Н. Келасьев, 1992; И.С. Кон, 1999; М.И. Рожкова, 1991; А.В. Мудрик, 1997, и др. Ученые определяют ее как основу, которая влияет на последующее функционирование человека в обществе. По мнению исследователей, первичная социализация происходит в семье, которая определяет круг социального воздействия на весь комплекс физической и духовной жизни ребенка, развивает у него определенную систему качеств личности: интеллектуальную, трудовую, профессиональную, мировоззренческую, политическую, нравственную и др.

В рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского развитие ребенка понимается как процесс присвоения детьми общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими по-

колениями. Л.С. Выготский писал о том, что развитие возможно при общении ребенка со старшими и играет решающую роль не только в обогащении содержания детского сознания, но и обуславливает его структуру [1].

Негативное влияние семьи или ее отсутствие приводят к социальной депривации и тем самым нарушают процесс социализации детей.

Исследователи И. Лангмейер и З. Матейчек и Каспар Хаузер приводят множество примеров, того, к чему может привести социальная изоляция ребенка, возникшая вследствие трагического случая в их жизни (развитие детей в условиях концентрационных лагерей). Это – дети, которые с раннего детства никого не видели и ни с кем не общались, не умели говорить и ходить (или плохо говорили и ходили), они часто плакали и всего боялись – это так называемые «волчьи дети». При их последующем воспитании, несмотря на развитие интеллекта, нарушения личности и социальных связей оставались [2].

Последствия социальной депривации неустранимы на уровне некоторых глубоких личностных структур. Люди, перенесшие в детстве социальную изоляцию, продолжают испытывать недоверие ко всем людям, за исключением членов своей микрогруппы, перенесших то же самое. Они бывают завистливыми, чрезмерно критичными к другим, неблагодарными, все время как бы ждут подвоха со стороны других людей. В результате чего у них формируется значимость чувства «МЫ», создаются семейные или сексуальные связи с бывшими однокашниками, с членами той самой группы, с которой они терпели социальную изоляцию. Ко всем другим они испытывают недоверие, чувство незащищенности [2].

Мы определяем понятие «социальная депривация ребенка» как неудовлетворение и препятствие реализации той или иной потребности во внешне объективной социальной ситуации развития ребенка.

Наши наблюдения показали, что нарушения социализации являются симптомами социальной депривации, проявляющиеся в недисциплинированности детей, наличии у них закрепленных отрицательных форм поведения, в отклонении нравственного развития детей, искажении представления о себе как о личности. В результате у детей нарушается сфера общения, ими демонстрируются отрицательные каче-

ства и черты характера и т.д., что дополнительно отягощает процесс их развития. Перечисленные показатели нарушения социализации как результат социальной депривации характеризуют социально и педагогически запущенных детей. Диапазон поступков таких детей весьма велик: от устойчивых (упрямства, недисциплинированности, грубости) в дошкольном возрасте и до наличия явно асоциальных форм поведения типа правонарушений и даже преступлений в подростковом возрасте.

Социально запущенный ребенок – это основной признак семейной депривации, характеризующийся неблагоприятными условиями для проживания ребенка в семье и педагогической несостоятельностью родителей.

Федорова Н.В. определяет сущность понятия депривация в семье как психическое состояние, вызванное длительным лишением ребенка на ранних стадиях онтогенеза возможности удовлетворять витальные потребности в условиях семьи. По ее мнению, депривация в семье приводит к деформации эмоциональной и социальной сфер личности ребенка [3].

Семейная депривация на ранних стадиях развития ребенка нарушает не только его социализацию, но и является результатом ярких негативных проявлений в эмоциональной сфере в виде дезорганизующих эмоциональных реакций детей: агрессивности, негативизме, фрустрированности, тревожности [3]. Ранняя депривация в условиях семьи существенно осложняет развитие и становление личности ребенка, формирование саморегуляции его поведения, детерминирует высокий уровень дезадаптации в социальной сфере (в виде различных нарушений взаимодействия с социумом), появление у детей враждебности ко взрослым, а далее в асоциальном и девиантном поведении, депрессии [3].

В процессе обучения и воспитания учитель, воспитатель для детей оказывается яркой фигурой. Для маленького ребенка он выступает как довольно сильный раздражитель, источник социальной информации, свободно показывает себя ребенку, дает ему сведения по вопросам как надо вести себя в социуме. Это сигналы – стимулы, возбуждающие в ребенке поведенческие импульсы. Под негативным стимулом влияние учителя – воспитателя вызывает возбуждение ре-

бенка, способствующее возникновению чувства неуверенности, проявляющееся в процессе дальнейшего обучения в школе, в отношениях ребенка с учителями.

Такая ситуация приводит к нарушению субъект-субъектных отношений в учебно-воспитательном процессе, депривации познавательных потребностей ребенка. На основе проявления невнимания со стороны педагогов возникает педагогическая запущенность, нарушающая социализацию ребенка. На этой же основе со стороны детей возникает ряд последствий. Ребенок находясь в постоянном поиске ситуации одобрения, на расстоянии вытянутой руки от взрослого не получает удовлетворения своих потребностей. Нарушение социализации приводит к госпитализму – замедленному психическому развитию.

Эффективность деятельности воспитателей, педагогов в профилактике нарушения социализации как результат проявлений социальной депривации направлена на реализацию совокупности психолого-педагогических условий:

- гуманизация педагогического процесса, опора на возрастные и индивидуальные особенности детей, их стремление к самореализации в обществе;
- ориентация воспитательного процесса на формирование социально значимых качеств у детей;
- направленность воспитательного процесса на подготовку будущего члена общества;
- целевое конструирование социально ориентированного содержания учебно-игровой деятельности, активизирующее социальное обучение, самопознание и самореализацию детей;
- создание психолого-педагогических условий социально развивающего общения, межличностного и межгруппового взаимодействия;
- педагогическое обеспечение, стимулирующее мотивацию к позитивному взаимодействию с социумом;
- создание социализирующей игровой среды, обуславливающей творческую актуализацию социального опыта ребенка.

Результатом деятельности воспитателей и педагогов является, то, что ребенок получает социальную информацию, усваивает этические нормы социального поведения, навыки социального взаимодействия, формирует основу построения и регулирования межличностных и внутриличностных социальных позиций и отношений.

Таким образом, под руководством взрослых ребенок самостоятельно накапливает социальный опыт, закладываются основы социальной зрелости (компетентности) ребенка, развивается его возрастной потенциал, способствующий успешному обучению, вхождению в взрослую жизнь, адаптации в меняющемся социуме.

Литература

1. Евсюкова, Н.И. Депривация как психологический феномен /Н.И. Евсюкова // Научные проблемы гуманитарных наук (Вестник Пятигорского государственного университета). – 2010. – № 12.
2. Ландгмейер, Й., Матейчик, З. Психологическая депривация в детском возрасте / Й. Ландгмейер, З. Матейчик. – Прага: Авецеум, 1984. – 374 с.
3. Федорова, Н.В. Депривация в семье как фактор делинквентного поведения подростков/Н.В. Федорова. Дисс. на соиск. уч. ст. к.п.н. – Казань: Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева, 2007. – 157 с.

Natalia Evsyukova
(Vladimir, Russia)

Violation of the process of socialization as a result of social deprivation

The article considers the breach of socialization of a child as a result of social deprivation. Social deprivation is caused by deprivation of the needs in the family, by social and pedagogical neglect, that leads to delayed psychological development.

Key words: *socialization, social deprivation, social and pedagogical neglect, family deprivation*

Н. А. Виноградова
(г. Москва, Россия)

Елизавета Николаевна Водовозова
как инноватор отечественного дошкольного воспитания

В статье рассматривается вклад Н.В. Водовозовой в инновационное развитие отечественного дошкольного воспитания.

***Ключевые слова:** инноватор, умственное и нравственное воспитание, единая система семейного и общественного воспитания, приобщение дошкольников к культурным традициям русского народа*

Середина XIX – начало XX вв. в истории, несмотря на все общественные бури и катаклизмы, характеризуется большим вниманием к воспитанию и развитию детей дошкольного возраста. Анализируя отечественный педагогический опыт и изучая зарубежные системы воспитания, российские общественные деятели и педагоги (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, В.И. Водовозов и др.) искали новые пути воспитательно-образовательной работы с детьми, разрабатывали вопросы содержания и методики их воспитания, чем способствовали выделению дошкольной педагогики в специальную отрасль педагогических знаний. Одним из таких педагогов была Елизавета Николаевна Водовозова (1844-1923) [1; 9 – 10].

После окончания института она много путешествовала по миру, решила на критический анализ и адаптацию систем Фребеля и Монтессори на российскую почву. При этом анализ зарубежных и отечественных систем воспитания и обучения сделан Е.Н. Водовозовой на таком высоком научном уровне, что поражает своей глубиной. Кроме того, следует отметить в Елизавете Николаевне уникальное сочетание ученого-теоретика и практика. С одной стороны, она смогла осуществить исторический и сравнительный подходы к развитию дошкольной педагогики в России и за рубежом, показав свое отношение к русской классической педагогике, с другой стороны, адаптировала к опыту отечественных детских садов наиболее передовые зарубежные методы и системы воспитания и обучения. При этом она оказалась

верна своему педагогическому долгу: изучая зарубежные педагогические системы, Елизавета Николаевна тут же искала пути их преобразования применительно к социально-нравственному опыту самого ребенка и к той воспитательной системе, в которой он находится. В связи с этим Е.Н. Водовозова очень часто повторяла, что русские дети воспитываться на чужом культурном опыте даже в рамках самых известных и великих педагогических систем не могут – педагоги должны наполнить их своим содержанием. Так родились ее великолепные аналитические обзоры зарубежных систем воспитания и анализ влияния «западных идеалов» воспитания на отечественную систему, борьбы русских и иностранных педагогических идей [1;11-12].

Описав систему воспитания подрастающего поколения в России в разные исторические периоды, Е.Н. Водовозова отмечает ее положительные и отрицательные стороны. При этом ее симпатии оказываются на стороне «шестидесятников», отечественных педагогов 60-х гг. XIX в. Настолько важны для нее были такие качества педагогов, как искренняя заинтересованность в деле воспитания, умение думать и рассуждать, смелость в педагогических исканиях и ответственность за свою позицию.

Всеми этими качествами Елизавета Николаевна обладала в полной мере. Все, что заинтересовало ее при описании исторических периодов развития педагогики и системы образования в России, было обобщено и проанализировано ею с позиции практика, который желает взять все самое лучшее из опыта прошлого и двигаться дальше, разрабатывая новые методики.

Впоследствии Елизавета Николаевна предложила для практиков дошкольных учреждений инновационную для того времени методику умственного и нравственного воспитания на основе приобщения детей к традиционной культуре. Идея народности, разработанная К.Д. Ушинским, стала здесь основной для развития ума и сердца, умственного и нравственного воспитания детей и формирования единой системы семейного и общественного воспитания «на народной, русской почве». В качестве такого содержания использовалось приобщение детей к культурным традициям своего народа. Поэтому в качестве материала для разрабатываемых программ и методик Е.Н. Водовозова

возова стала использовать фольклор и материал, связанный с формированием исторических, географических и социальных представлений детей, а также с формированием практических трудовых умений и навыков. Так родилась методика «воспитания ума» и развития речи средствами русского фольклора и детского продуктивного творчества (на примере занятий ручным трудом). Эти задачи удивительно гармонично переплетались у нее с задачами формирования историко-географических представлений и ориентировки в современном социальном мире. Поэтому ее книги «Русская азбука для детей» и «Руководство к русской азбуке. Практические уроки», «Русские сказки в стихах с картинками», «Книга для первоначального чтения» и «Книга для учителей», циклы «Рассказы из русской истории», «Как люди на белом свете живут» были практически сразу рекомендованы Министерством народного просвещения для детских библиотек и образовательных учреждений.

Описав не только методику, но и авторскую педагогическую систему, она выпустила самую популярную дореволюционную книгу для родителей и воспитателей – «Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста» [2]. Действительно книга с 1871 по 1913 гг. выдержала семь изданий: такова была ее востребованность среди родителей и воспитателей. Это не было случайностью.

Во всестороннем развитии личности ребенка-дошкольника Е.Н. Водовозова особое внимание уделяла развитию детской любознательности и интересов, «воспитанию ума» и наблюдательности. Для того времени были революционными ее идеи о необходимости предоставления активности самому ребенку в процессе стимулирования его любознательности и формирования интереса к окружающему миру, а также личностного отношения воспитанника к рукотворному и нерукотворному миру, к миру людей и природы. Чтобы доказать это, Е.Н. Водовозова предложила родителям и воспитателям перечень конкретных наблюдений в летнее и зимнее время года, которые настолько профессионально описаны, что могут быть интересны и современным педагогам, так как позволяют осуществлять косвенное (что очень важно!) руководство формированием экологических и

естественно-научных представлений в процессе предметно-практической и экспериментальной деятельности воспитанников, а не просто в ходе пассивных наблюдений за природой.

Фактически, Е.Н. Водовозова стала одним из родоначальников субъект-субъектного подхода к организации развивающего взаимодействия педагога с ребенком. Она считала, что педагоги могут «преобразовать Россию и ее общественную жизнь на новых социальных и нравственных началах» [2]. И свои труды она предназначала, в первую очередь, молодым педагогам и родителям, видя в них будущее отечественной педагогики [1;16-18].

Литература

1. Водовозова, Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста/ Е.Н Водовозова. – СПб., 1913
2. Виноградова, Н.А., Микляева, Н.В. О Е.Н. Водовозовой / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева// Водовозова, Е.Н., Царство свободного ребенка: Избранные статьи о воспитании/ Составители, вступительная статья Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. – М.: Издательский дом «Карапуз», 2009. – С. 5-18

Nadezhda Vinogradova
(Moscow, Russia)

Elizaveta Vodovozova **as an innovator of the Russian preschool education**

The article is devoted to the contribution by Elizaveta Vodovozova to the innovative development of the Russian preschool education.

Key words: *innovator, mental and moral education, an integral system of family and social education, introducing the preschoolers to the cultural traditions of the Russian people*

Е. Ю. Рогачева
(г. Владимир, Россия)

Идеи Джона Дьюи в дошкольном образовании Великобритании и Нидерландов

Статья посвящена проблеме использования идей Джона Дьюи в дошкольном образовании Великобритании и Нидерландов.

Ключевые слова: *прогрессивное воспитание, реформатор, педагогические идеи Д.Дьюи, образовательная ситуация*

Инструментальный характер философии прагматизма Дьюи явился тем фактором, который сделал ее действительно полезной в философско-педагогическом дискурсе многих европейских стран.

Создатель Лабораторной школы при Чикагском университете (1896-1904), ставшей «пионером» в движении прогрессивных школ начала XX века, Джон Дьюи никогда не советовал никому имитировать свою экспериментальную школу, считая, что условия, в которых существовало его учебное заведение, не являются типичными для большинства школ. Несмотря на это, «все детские сады и большинство дошкольных учреждений в Англии попытались осуществить воспроизведение домашнего окружения в направлении, предложенном кафедрой начального образования экспериментальной школы Дьюи» [1]. Правда, когда английские деятели в области образования развернули критику методов проектов в 1930-х годах, именно Дьюи оказался виновен в недостатках «лоскутного обучения». Английские педагоги просто игнорировали тот факт, что, во-первых, авторство в методе проектов принадлежит не Дьюи, а его ученику У. Килпатрику. Во-вторых, известно, что именно Джон Дьюи первым критически отнесся к недооценке Килпатриком роли учителя в методе проектов. Он утверждал, что учитель должен сохранять приоритетные позиции на всех этапах работы над проектом, начиная с подготовительного этапа планирования и завершая последним этапом рефлексии по результатам проекта.

Как верно замечает исследователь Бреони, английские педагоги часто пытались подогнать Дьюи под свои редуccionистские аргументы. В Англии Дьюи был сконструирован как знак, ассоциируемый с направлением в педагогике, именуемым педоцентризмом или прогрессивным воспитанием. Английские педагоги часто представляли собой ревизионистов – фребелианцев, для которых ревизия Фребе-

ля была тесно связана с новой стадией модернизации. Престиж Дьюи как известного философа способствовал быстрой его трансформации в особый знак. Ведь что касается Руссо, Песталоцци и Фребеля, то эти знаменитые ученые к началу XX века уже считались домодернистскими. Марии Монтессори было также трудно соперничать с авторитетом известного американского реформатора, который наилучшим образом соответствовал условиям массового школьного обучения.

Следует признать, что различные прочтения Дьюи в Англии, в том числе и враждебные, помешали объективно оценить педагогические взгляды ученого, достойные критического внимания. Пришедшее к власти в 1980-е годы консервативное правительство Маргарет Тэтчер направило все усилия на обеспечение централизованного управления образованием. Закон Бейкера (1988г.), обеспечивший возможность перехода школ на государственное финансирование, а также право родителей выбирать различные формы среднего образования, остававшихся под контролем местных властей, или же тех специализированных технических колледжей, которые поддерживались промышленниками, вызвал жесткую критику со стороны оппозиции и многих заинтересованных в образовании партий. Причиной стало то, что этот закон принимался сверху, а общество было отстранено от предварительного его обсуждения. Демократическим победам 1960х грозила опасность возможного возврата селекции детей. Хотя реакцией английского правительства на эту критику и стала попытка обеспечения большей информации в печати о работе школ, включение в образовательные инициативы ряда министерств, а в 1995 году слияние воедино Министерства Занятости и Образования, образовательная ситуация в стране свидетельствовала, что в Англии правые взяли верх, учителей возвращали к предметному принципу организации знания.

До сих пор, по мнению многих современных английских исследователей творчества Дьюи, он продолжает оставаться иконой прогрессивной модернизации, которая, как правило, отодвигается в сторону.

Идеи Дьюи о связи школы с жизнедеятельностью ребенка, об учении посредством делания и отказе от акцента на словесное обучение можно обнаружить и в Нидерландах. Так, например, это ярко прослеживается в практике школы голландского педагога Яна Лихтгардта (1859-1916г.), которого называли «голландским Песталоцци». Об этом факте схожести с опытом Дьюи говорили многие посетители школы Лихтгардта «Туллингстрат» – Э. Кей (1905г.), А.Зеленко (1910г.), Э. Клапперд (1912г.), прекрасно знакомые с идеями Дьюи.

Сам Лихтгардт осознавал это, хотя пытался уверить всех в том, что это было не результатом влияния Дьюи, а просто совпадением направления мысли о путях перестройки школы на новых принципах.

Еще один голландский педагог Г. Виленга – профессор свободного университета в Амстердаме – сыграл важную роль в распространении идей Дьюи в Нидерландах. Связанный с христианской начальной средней школой, Виленга в своих лекциях, опубликованных в 1946 году, выразил положительный интерес к психологическому и педагогическому аспектам творчества Дьюи, в то же время отвергая взгляд Дьюи на религию и его «гуманистическую» философию жизни. Виленга творчески интерпретировал идеи Дьюи об организации образовательного процесса и попытался найти им место в своей педагогической практике. Доцент центра образовательных исследований городского университета Амстердама Вандервельде совместно с Ван Гельдерем опубликовал в 1968 году книгу «Ребенок, школа, общество». В отличие от имеющихся интерпретаций концепции образования Дьюи как стопроцентной социальной теории образования Вандервельде утверждал, что Дьюи интересовали как индивид, так и общество, и более того, взаимодействие между ними. Взгляды Дьюи были созвучны также наиболее известному в поствоенные годы голландскому ученому М.Лангевельду, который внес значительный вклад в теорию образования с позиции феноменологии и герменевтики. Труды Вандервельде и его коллег, а также ранние работы Виленги позволили идеям Дьюи проникнуть в широкие круги педагогического сообщества.

Надо признать, что благодаря усилиям С. Филиппи – Зиветс Ван Ризема педагогические взгляды Дьюи получили достаточную известность в системе дошкольного воспитания. Ученая называла Дьюи пионером образовательной реформы. Член голландской ассоциации Монтессори в 1917 году, Филиппи, посетила курсы Монтессори в Лондоне и конструктивно – критически подошла к анализу ее методов. Сравнивая Монтессори и Дьюи, голландская ученая положительно отзывалась об экспериментальном опытническом подходе Дьюи к образованию ученика в противовес догматическому и жесткому использованию образовательных инструментов в концепции Монтессори, а также, «так называемых» сензитивных периодов. Она очень высоко ценила вклад Дьюи в образование молодежи, отмечала верное понимание Джоном Дьюи неразрывной связи между дошкольным блоком и начальной и средней школой, а также соглашалась с рядом его положений в области генетической психологии, которые рассматривались ею как часть критики формального обучения (Фребель, Гер-

барт) и формального подхода к образовательным инструментам (Монтессори). В своих работах по проблемам дошкольного воспитания голландская исследовательница опиралась на многие положения Дьюи. Ученики Филиппи У. Нейкамп и А. Столл (W.Nijkamp & A. Stoll) также сохраняли позитивное отношение к идеям Дьюи. А. Столл в своих пособиях для студентов Христианского дошкольного педагогического колледжа дала положительную оценку педагогического наследия американского реформатора, что позволило обеспечить «зеленый свет» педагогике Дьюи в системе дошкольного воспитания Нидерландов.

Таким образом, можно сказать, что в дошкольной системе Нидерландов педагогические идеи Дьюи реализовались в достаточно полной мере. Однако, поскольку профессия воспитательниц дошкольных учреждений была, главным образом, сферой женщин, а их в Нидерландах не часто рассматривали как влиятельную составляющую академического мира, да и сама область дошкольного воспитания рассматривалась скорее как «подготовка к настоящей школе», многие идеи педагогического наследия Дьюи в Нидерландах вплоть до последних десятилетий прошлого века просто игнорировались.

Опыт двух европейских стран показал, что культурная канва каждой из них выступала своеобразным фильтром, сквозь который пропускались инокультурные образцы, в то же время еще раз убедил в рациональности многих идей американского реформатора, во многом определившим вектор развития образования в XXI веке.

Литература

1. Murray E.R. & Brown Smith, H. (1926) / The Child Eight // London, Edward Arnold.

Elena Rogacheva
(Vladimir, Russia)

John Dewey's ideas in the preschool education of Great Britain and the Netherlands

The article is devoted to the implementation of John Dewey's ideas in the preschool education of Great Britain and the Netherlands.

Key words: *progressive education, reformer, J. Dewey's educational ideas, educational situation*

РАЗДЕЛ II
ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
В ИННОВАЦИОННОМ РЕЖИМЕ

Ю. В. Кашапова, С. Ю. Зенина
(г. Москва, Россия)

**Маркетинговый подход в управлении
дошкольной образовательной организацией**

В статье представлены результаты реализации маркетингового проекта «Адаптация к изменениям», разработанного с целью обеспечения вариативности и повышения качества образовательных услуг, предоставляемых в детском саду № 716 г. Москвы.

Ключевые слова: *маркетинговое исследование, маркетинговый проект, этапы маркетинговой деятельности, качество образовательных услуг, дополнительные образовательные услуги, конкурентоспособность детского сада*

Социально-экономические изменения, происходящие в образовательном социуме, в частности, оптимизация хозяйственно-экономической деятельности, ставит руководителя дошкольной образовательной организации (ДОО) перед необходимостью учитывать особенности современного дошкольного образования, такие как автономность, вариативность, инновационность, экономическая рентабельность и др.

Новая нормативно-правовая база (Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ДО) определила приоритеты государственной политики, систему правового регулирования отношений в сфере образования. Дошкольное образование стало первым уровнем общего образования, что должно создавать преемственность в реализации основных общеобразовательных программ.

В настоящее время ДОО обладает достаточно широкими правами в определении содержания и технологий образования, разработке локальных актов, ведении финансово-хозяйственной деятельности, но при этом, она работает в правовом поле и несет ответственность за ненадлежащее выполнение своих функций.

Переход на разные виды финансовой поддержки, в том числе на нормативно-долевое финансирование ставит ДОО перед необходимостью искать дополнительные финансовые источники. И в этой связи, на наш взгляд, оказание дополнительных образовательных услуг является достаточно перспективным. Потребители образовательных услуг сегодня свободны в выборе образовательного учреждения, программ, что является предпосылкой к развитию рынка образовательных услуг.

Платные образовательные услуги представляют собой осуществление образовательной деятельности по заданиям и за счет средств физических и (или) юридических лиц по договорам об оказании платных образовательных услуг.

Понимая всю необходимость адаптации ДОО к новым условиям, следует определиться в выборе подходов, а также стратегии и тактики руководства. Особое значение приобретает маркетинговый подход, который понимается, по определению А. П.Панкрухина, как управление с ориентацией на запросы рынка и воздействие на окружающую рыночную среду и ее элементы, без чего невозможен рыночный успех [4; 20].

Рассмотрим, каким образом можно сделать данную деятельность более эффективной, а сами услуги более привлекательными для потребителей.

В дошкольной образовательной организации Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы Центр развития ребенка – детский сад 716 (ГБОУ Детский сад №716) СОУО ДО города Москвы был разработан и реализован маркетинговый проект *«Адаптация к изменениям»*.

Целью проекта стала разработка и реализация маркетинговой стратегии дошкольной образовательной организации, ориентированной на оказание населению качественных образовательных услуг, удовлетворяющих потребности потребителей, адаптация к изменениям, происходящим в социуме, и повышение конкурентоспособности детского сада.

В рамках проекта изучалась маркетинговая среда ДОО, выявлялся потенциальный спрос потребителей на образовательные услуги (рыночная аналитика и перспективы); разрабатывался план действий, определяющий маркетинговую деятельность ДОО, и осуществлялся

запуск маркетинговой стратегии; формировался портфель услуг, который позиционировался и продвигался на рынке; осуществлялось управление маркетинговой деятельностью ДОО (мониторинг и сопровождение).

Опираясь на структуру маркетинговой деятельности дошкольного образовательного организации, предложенную С.А.Езоповой, проект маркетинговой деятельности был представлен следующими этапами: мотивирующий; организационный; координационно-корректирующий; рефлексивно-оценочный [2; 202].

В проекте были определены предполагаемые результаты и целевые индикаторы проекта, а именно: доля родителей, удовлетворенных полученными образовательными услугами (по результатам маркетинговых исследований); доля новых продуктов дополнительных образовательных услуг; доля педагогов, которые участвуют в организации дополнительных образовательных услуг; доля финансирования, направленная на улучшение условий содержания воспитанников в детском саду.

Мотивирующий этап. На данном этапе была изучена проблема маркетинга в ДОО, обосновано и разработано содержание проекта маркетинговой деятельности ДОО «Адаптация к изменениям», распределены поручения по осуществлению маркетинговой деятельности среди работников ДОО, разработано и утверждено анкетирование для педагогов и родителей (выбор и обоснование анкетирования).

Аналитико-прогностический был посвящен формированию системы маркетинговой информации, ее сбору, обработке и анализу.

Подсистема внутренней информации формировалась на основе данных подсистем различных подразделений ДОО и анкетирования педагогов. Вопросы анкеты для педагогов были направлены на выявление отношения их к изменениям в системе дошкольного образования, определению мер по повышению качества образовательного процесса, удовлетворенности результатами деятельности коллектива, а также выявлению трудностей в педагогической деятельности и отношению к коллективу, видению перспектив профессиональной деятельности. Анализ анкетирования показал, что коллектив по своим характеристикам достаточно профессионален и готов решать поставленные задачи, большинство педагогов считают, что современная система дошкольного образования нуждается в частичных изменениях.

Причины нынешних трудностей в работе ДОО педагоги видят в объединении со школами, непрестижности профессии, слабой социальной защищенности педагогов. Педагоги считают, что в деятельности ДОО за последние годы в условиях рыночных реформ, в основном, наблюдаются незначительные улучшения, и органы самоуправления не смогут в должной степени влиять на процесс управления ДОО.

Среди мер, которые будут способствовать повышению качества дошкольного образования, предпочтения были выстроены в ранговой последовательности: повышение квалификации педагогов; больше внимания уделять оздоровлению детей, их физическому развитию; согласованность действий семьи и детского сада в воспитании и обучении ребенка; реализация индивидуальных программ образования с учетом физического состояния, наклонностей и способностей детей; внедрение инноваций и др.

Педагоги испытывают трудности в подготовке и проведении непосредственно образовательной деятельности и в общении с родителями.

Почти все педагоги считают, что необходимо постоянно повышать свою профессиональную культуру. Предпочтения в формах повышения квалификации отдают курсам повышения квалификации, самообразованию, сетевому общению. Большинство педагогов считают, что психологический климат в коллективе положительный, особенно выделяют: внимательное отношение руководства; комфортные условия работы; детский сад находится недалеко от дома; высокий профессиональный уровень коллег; уровень оплаты труда. Следует отметить, что экономические позиции занимают далеко не первое место.

Собранная и проанализированная информация, позволила определить готовность коллектива ДОО к оказанию качественных образовательных услуг и наметить дальнейшие первостепенные задачи по адаптации к меняющимся условиям.

Для определения отношения к деятельности ДОО и выявления потребностей в образовательных услугах было проведено анкетирование родителей. Анкета состояла из нескольких блоков вопросов, которые были направлены на выявление отношения потребителей образовательных услуг к деятельности детского сада. Анкета также

определяла трудности родителей, связанные с воспитанием детей и необходимостью помощи со стороны специалистов детского сада, выявляла потребности в платных образовательных услугах и отношение к объединению детских садов со школами.

Большинство родителей считают, что детский сад должен быть государственным, так как его деятельность систематически контролируется (питание, программа, чистота) и его оптимальная стоимость колеблется от 1500 до 5000 рублей. Некоторые родители могут платить и большую сумму, но при этом качество образования и меньшее количество детей в группах (до 15) являются обязательными требованиями.

При выборе детского сада родители руководствуются требованиями (даны в ранговой последовательности): 1) квалификацией педагогов; 2) материально-техническими условиями, охраной; 3) близостью к дому; 4) качеством предлагаемых образовательных услуг; 5) оздоровительными мероприятиями, организацией питания; 6) дополнительными занятиями.

В основном родители (82%) считают, что детский сад соответствует требованиям, которые они к нему предъявляют, он выполняет свои функции, но многие указывают на большое количество детей в группах. Детям детский сад нравится, они с удовольствием его посещают. Наиболее важным в воспитании родители считают: 1) здоровье ребенка; 2) воспитание нравственных качеств личности; 3) развитие творческих способностей; 4) проблемы интеллектуального развития.

Родители считают, что им не хватает следующих воспитательных навыков: справляться с собственным напряжением; умение создавать условия для содержательного совместного общения с ребенком; умения понять мотивы детского поведения; умение строить бесконфликтные взаимоотношения с ребенком.

Информацию о воспитании детей родители получают из разнообразных источников, но приоритет отдают своему жизненному опыту, также читают литературу, консультируются у воспитателей и специалистов или по Интернету.

Родители считают привлекательными формами сотрудничества: возможность видеть ребенка в разных видах деятельности; участвовать в беседах, дискуссиях со специалистами, в совместных с детьми формах деятельности, в образовательном практикуме, тренинге.

Большинство родителей нуждаются в помощи специалистов: логопеда, педагога-психолога, педагогов дополнительного образования, социального педагога.

Родители, в основном, положительно относятся к посещению детьми дополнительных занятий на платной основе, готовы полностью их оплачивать, но есть родители, которые могут оплачивать их лишь частично, другие признают полезность таких занятий, но не имеют для этого материальных возможностей. Родители определились в перечне платных образовательных услуг. Они выбрали: иностранный язык, ритмику, танцы, художественное творчество, спортивные секции, шахматы, театрализованную деятельность, логику.

По сравнению с воспитателями родители более оптимистичны и считают, что кардинальных изменений не произойдет, на качестве услуг это не скажется.

Проведенные «Дни открытых дверей» позволили определить потребности потенциальных потребителей образовательных услуг. Анкетирование показало, что в основном это родители детей от 1,5 до 3 лет, которые собираются посещать группу раннего возраста, группу кратковременного пребывания и ЦИПР. Они хорошо ознакомлены с работой детского сада, большинство получили информацию с сайта детского сада.

Таким образом, проведенное маркетинговое исследование показало отношение и удовлетворенность образовательными услугами ДОО потребителей услуг, спрос на дополнительные образовательные услуги, также были определены потребности потенциальных клиентов.

В рамках маркетингового исследования мы сочли необходимым провести SWOT-анализ (стратегический анализ), который дал реальную оценку возможностей и ресурсов применительно к потребностям и состоянию внешней среды, в которой работает детский сад. SWOT-анализ помог сделать рациональный выбор стратегии развития организации и адаптировать свою деятельность, чтобы уменьшить потенциальные последствия угроз. SWOT анализ – это простой, доступный и, главное, универсальный метод, допускающий возможность комплексного взгляда на деловую среду организации и на саму организацию в целом. SWOT – это английская аббревиатура, где S означает

«Strengths», что с английского языка переводится как «сила», W соответствует слову «Weaknesses», то есть «слабости», O это «Opportunities», что значит «возможности», T соответствует слову «Threats», что переводится как «угрозы» [3; 286]. Из вышесказанного вытекает следующее определение. SWOT анализ – это процесс определения слабых и сильных сторон организации, а также угроз и возможностей, которые могут исходить из внешней среды. Проведенный анализ выявил сильные и слабые стороны в организации дополнительного образования в ДОО, позволил определиться в использовании имеющихся возможностей, в преодолении обозначенных угроз и их минимизации, а также сформулировать маркетинговые цели и стратегии [1; 92].

Завоевание конкурентных преимуществ на рынке образовательных услуг, внедрение на рынок новых услуг, получение определенной прибыли стали целями ДОО, а стратегия концентрированного роста определяла пути достижения поставленных целей. В данном случае, это – стратегия усиления позиций на рынке, обновление ассортимента услуг, предложение разнообразных услуг, реализация персонального (индивидуального) подхода при продвижении образовательных услуг на рынке.

Также была определена конкурентная позиция ДОО на рынке образовательных услуг. Анализ проводился по следующим параметрам: контингент, качество образовательных результатов, успешность в сохранении здоровья воспитанников, образовательная стратегия и технологии, образовательные услуги, уровень профессионализма работников, вовлечение в управление общественности, качество управленческой команды, репутация, имидж ДОО. Проведенное изучение позиций 3 конкурентов в социуме – двух детских садов и частного центра дополнительного образования показало, что один детский сад не является конкурентом, так как в настоящее время не оказывает платные образовательные услуги, хотя следует предположить, что могут произойти позитивные изменения и следует за ними наблюдать. Второй детский сад имеет опыт оказания платных образовательных услуг более 15-ти лет, но так как он находится в отдалении от ГБОУ «Детский сад № 716», то каждое из учреждений найдет потребителя своих услуг. Реальным конкурентом является частный центр

дополнительного образования «Соколенок», где представлен довольно широкий спектр образовательных услуг, удобный график работы и расположен он в непосредственной близости от ГБОУ «Детский сад № 716».

Проведенное маркетинговое исследование позволило выстроить целенаправленную работу в рамках проекта. Вывести на рынок дополнительных образовательных услуг восемь программ дополнительного образования, рассчитанных на разный возраст и направления развития детей.

Литература

1. Гончаров, М.А. Основы маркетинга и консалтинга в сфере образования / М.А. Гончаров. – М.: КНОРУС, 2012. – 336 с.
2. Езопова, С.А. Менеджмент в дошкольном образовании/ С.А. Езопова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
3. Менеджмент, маркетинг и экономика образования / Под ред. А.П. Егоршина, Н.Д. Никадрова. – Н. Новгород: НИМБ, 2004. – 526 с.
4. Панкрухин, А.П. Маркетинг / А.П. Панкрухин. – М.: Издательство «Омега-Л», 2009. – 656 с.

Yulia Kashapova, Svetlana Zenina
(Moscow, Russia)

Marketing approach to the management of a preschool educational organization

The article presents the results of the marketing project “Adaptation to the changes”, aimed at variability and quality of educational services in a modern preschool organization.

Key words: *marketing approach, quality of educational services, consumer demand, competitiveness of a kindergarten*

Р. Р. Косенюк
(г. Минск, Беларусь)

Организация педагогической поддержки детей от рождения до трех лет в «Материнской школе»

В статье представлена модель организации педагогической поддержки детей раннего возраста, разработанная педагогами Республики Беларусь (включая теоретическое обоснование, методику реализации модели и ее апробацию в условиях «Материнской школы»).

***Ключевые слова:** дети раннего возраста, социально-эмоциональное окружение, «Материнская школа», модель педагогической поддержки*

Государственная политика в Республике Беларусь в отношении семьи ориентирована на создание необходимых условий для активного и благополучного ее функционирования, полного раскрытия репродуктивного, развивающего, воспитательного потенциала и предполагает помощь в осуществлении ее основных функций. Предоставлена возможность воспитания детей до трех лет в оптимальных условиях семьи. Однако педагогические возможности родителей не всегда соответствуют потребностям развития ребенка. В научных трудах доказывается необходимость обеспечения социально-эмоционального окружения детей таким образом, чтобы его характеристики содействовали развитию ребенка как члена культурного сообщества и индивида (Н.Н. Авдеева, М. Айнсворз, М.К. Бардышевская, Дж. Боулби, Е.И. Исенина, М.И. Лисина, Р.Ж. Мухамедрахимов, Е.В. Попцова, Е.О. Смирнова и др.). Такими характеристиками определены: принятие ребенка, чувствительность и отзывчивость по отношению к нему; родитель как «субъект обучения общению», родитель как «субъект обучения действиям с предметами» (Е.И. Исенина, Е.В. Попцова и др.). Многочисленные исследования подтверждают, что в процессе общения и деятельности закладываются основные личностные образования – отношение ребенка к социальному и предметному миру, к

себе самому, формируются способы взаимодействия с окружающей действительностью, происходит развитие познания и самопознания. Отношение к социальному миру проявляется в доброжелательности, инициативности ребенка к окружающим людям; предметному миру – в любознательности, настойчивости, оригинальности при совершении действий с предметами. Эти личностные качества отражают и отношение ребенка к себе самому – положительное самоощущение, уверенность в своих силах (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.). В ряде научных работ отмечается, что родители не всегда способны обеспечить ребенку оптимальные условия развития. Имеют место случаи, когда они испытывают явное эмоциональное отвержение ребенка. Он вызывает у них злость, досаду, раздражение, обиду. Для многих современных родителей характерна эмоционально-негативная оценка себя как родителя. Они признают, что часто бывают грубыми и несдержанными. Родители, воспитывающие детей от рождения до трех лет, не осознают свою педагогическую некомпетентность, цели воспитания связывают преимущественно с обучением. Исследования процесса взаимодействия матери и ребенка раннего возраста отражают нечувствительное и навязчивое поведение матери в нем с применением наказания детей, в том числе физического. Многие ученые отмечают, что трудности в воспитании детей от рождения до трех лет обусловлены неопределенностью ценностно-смысловых ориентиров в воспитании, недостаточностью у родителей знаний об особенностях и возможностях развития ребенка, способах передачи того или иного социального опыта и соответствующих навыков развивающего взаимодействия с ним (Н.Н. Авдеева, А.Н. Белоус, Л.С. Выготский, Т.В. Гуськова, М.И. Лисина, Е.А. Панько, В. Романова, Н.Ю. Синягина, Е.О. Смирнова, С.Г. Фрайнберг и др.). Неадекватность социального окружения ведет к формированию негативного социально-эмоционального опыта у ребенка и рассматривается в качестве фактора риска нарушения его развития. Поэтому педагогическую поддержку детей от рождения до трех лет возможно осуществлять через помощь родителям в решении проблем воспитания ребенка.

Педагогическая поддержка детей от рождения до трех лет определяется нами как целенаправленная, систематическая и компетент-

ная помощь специалистов в формировании воспитательных отношений в диаде «родитель-ребенок» посредством самоопределения родителей в ценностно-смысловых, познавательных и поведенческих возможностях.

Содержание педагогической поддержки детей от рождения до трех лет включает: а) обогащение опыта воспитательных отношений в диаде «родитель-ребенок»; б) развитие ценностно-смысловых, познавательных и поведенческих возможностей родителей в их единстве. Реализация содержания педагогической поддержки основывается на родительской рефлексии, направленной, во-первых, на содержание опыта воспитательных отношений в диаде «родитель-ребенок», анализ ценностей, представлений, навыков воспитания ребенка; во-вторых, на способы деятельности по отношению к приобретенному опыту; в-третьих, на результат воспитания, предполагающий полноценное развитие ребенка от рождения до трех лет.

В соответствии с направленностью педагогической поддержки на обогащение процесса воспитания ребенка посредством совершенствования педагогических возможностей родителей ее результат рассматривается нами как по отношению к ребенку, так и по отношению к родителю. С одной стороны, это полноценное развитие ребенка от рождения до трех лет, включающее: а) положительное самоощущение (отношение ребенка к себе), б) инициативность в отношении со взрослыми и детьми (отношение ребенка к другим людям); с другой – это развивающийся и ответственный родитель, проявляющий готовность к сотрудничеству с педагогом, самостоятельность и активность в разрешении затруднений в воспитательных отношениях, обогащающий опыт этих отношений в диаде «родитель-ребенок» и реализующий его во взаимодействии с ребенком.

Концептуально мы исходим из двух основных положений социокультурной теории Л.С. Выготского: а) дети в возрасте от рождения до трех лет, с одной стороны, удовлетворяют свои потребности в самопознании и саморазвитии посредством познания других людей и с их помощью; с другой – они не просто механически воспринимают воздействия других, но и преломляют их через призму своих возможностей, задатков и способностей; б) дети научаются культурным ценностям, умениям, элементам опыта только в диалоге с более значи-

мыми и компетентными партнерами, каковыми для них являются родители. При этом приобретаемое от компетентных партнеров усваивается детьми более эффективно тогда, когда: воздействие и взаимодействие компетентных партнеров являются поддерживающими; воздействие и взаимодействие выступают как процесс направляемого участия; дети постепенно интернализуют требования своего взрослого наставника (родителя) для решения задач научения и самонаучения в пределах зоны их ближайшего развития. Идеи и положения этой теории развивались в различных направлениях в дальнейших исследованиях ученых: периодизации психического развития Д.Б. Элькониной; концепции генезиса общения ребенка со взрослыми М.И. Лисиной; о развитии детей от рождения до трех лет (Н.Н. Авдеева, Н.М. Аксарина, М.К. Бардышевская, Е.О. Смирнова и др.); о педагогической поддержке воспитанников (Е.А. Александрова, Т.В. Анохина, К.В. Гавриловец, О.С. Газман, В.Т. Кабуш, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова и др.).

Разработанная нами модель педагогической поддержки детей от рождения до трех лет в «Материнской школе» включает целевой, содержательный, субъектный, функционально-ролевой, организационно-методический и результативный компоненты, прогнозирует возможности для развития детей в наиболее благоприятном социальном окружении, обеспечивает постепенность и индивидуализацию их вхождения в мир других взрослых и сверстников, а также содействует обогащению воспитательного опыта родителей.

Целевой компонент определяет цель педагогической поддержки детей от рождения до трех лет: обеспечение полноценного развития ребенка и ответственного отношения родителей к нему.

Содержательный компонент включает содержание педагогической поддержки детей от рождения до трех лет: а) обогащение опыта воспитательных отношений в диаде «родитель-ребенок»; б) развитие ценностно-смысловых, познавательных и поведенческих возможностей родителей в их единстве, а также развитие ребенка.

Субъектный компонент определяет субъекты педагогической поддержки, которыми в условиях функционирования «Материнской школы» выступают педагоги дошкольных учреждений, дети от рождения до трех лет и их родители.

Функционально-ролевой компонент определяет функции и роли, выполняемые субъектами педагогической поддержки в процессе ее реализации в «Материнской школе». Педагог дошкольного учреждения выполняет диагностическую, методическую, организационную и образовательную функции, выступая в роли организатора, партнера, наставника, консультанта; родители – воспитывающую, обучающую, развивающую и оценочно-рефлексивную функции, выполняя роли родителя, партнера, наставника и обучающегося; ребенок – познавательную, развивающую и регулирующую функции, выступая в роли партнера и исследователя.

Организационно-методический компонент включает принципы, методы, формы организации педагогической поддержки детей от рождения до трех лет, а также этапы ее реализации в «Материнской школе».

Результативный компонент предполагает оценку процесса педагогической поддержки, которая осуществляется на основе анализа теоретических и методических подходов и концепций отечественных и зарубежных ученых, а также полученных результатов с помощью методов эмпирических исследований (целенаправленных бесед с родителями, наблюдений за взаимодействием родителей с детьми, поведением детей в различных видах деятельности).

«Материнская школа» определена в качестве организационной формы педагогической поддержки, которая объединяет усилия дошкольного учреждения и семьи с целью обеспечения полноценного развития детей от рождения до трех лет и обогащения воспитательного опыта родителей. «Материнская школа» как организационная форма педагогической поддержки детей от рождения до трех лет обеспечивает:

- организацию взаимодействия субъектов педагогической поддержки в условиях дошкольного учреждения и семьи в зависимости от возрастных особенностей и потребностей детей и запросов родителей;
- совместное пребывание родителей и детей в дошкольном учреждении и систематическое посещение педагогом семьи с целью оказания целенаправленной и компетентной помощи.

В «Материнской школе» семейное и общественное воспитание не поляризируются, а выступают как две стороны единого процесса в их интегративном взаимодействии.

Комплекс принципов организации педагогической поддержки в «Материнской школе» (субъектности, интегративности, вариативности, адекватности, межведомственности) упорядочивает и организует деятельность всех участников педагогической поддержки, придавая ей целенаправленность и организованность. Ее работа осуществляется в условиях партнерства дошкольного учреждения и семьи, предполагающего паритетное взаимодействие и личную ответственность субъектов педагогической поддержки.

Методы педагогической поддержки детей от рождения до трех лет содействуют самопознанию и самоанализу; способствуют познанию родителями своих особенностей, особенностей ребенка и существующих воспитательных отношений в диаде «родитель-ребенок», альтернатив их развития и классифицируются в зависимости от их функции в процессе поддержки: *диагностические* (опрос, беседа, наблюдение, анализ документации); *поддержки конструктивных отношений* (одобрения, «Я-высказывания», слушание); *активизации и обогащения опыта воспитательных отношений в диаде* (самоописание родительского опыта, анализ педагогических ситуаций и произведений художественной литературы, ролевое проигрывание семейных ситуаций, взаимодействие родителей и детей в различных видах деятельности, анализ видеоматериалов).

Формами организации образовательного процесса являются групповые и индивидуальные занятия с родителями в соответствии с их запросами, занятия в триаде «педагог-родитель-ребенок» и игры детей.

Сравнительный анализ результатов экспериментальной работы по организации педагогической поддержки детей в «Материнской школе» позволил констатировать положительную динамику по следующим показателям: готовность к педагогической поддержке (3,24 балла до и 3,62 балла после эксперимента); содержание опыта воспитательных отношений в диаде «родитель-ребенок»: принятие ребенка

(2,8 баллов до и 3,34 после эксперимента); родитель как «субъект обучения общению» (2,28 баллов до и 3,24 балла после эксперимента); а также отношение ребенка к себе (2,44 балла до и 2,76 после эксперимента); отношение ребенка к другим людям (2,16 баллов до и 2,72 после эксперимента).

В результате проведенного корреляционного анализа (г-Пирсона) было подтверждено наше предположение, что предложенная модель педагогической поддержки детей от рождения до трех лет в «Материнской школе» положительно влияет на родителей и детей. Так, умение и желание обучать ребенка общению воздействует на готовность к педагогической поддержке ($R=0,82$), повышает самооценку ребенка ($R=0,55$). Было установлено, что готовность родителей к педагогической поддержке напрямую не воздействует на ребенка, в то же время готовность улучшает эффективность предложенных техник общения с ребенком ($R=0,49$), что, в свою очередь, усиливает принятие его ($R=0,56$). Принятие ребенка благоприятно воздействует на его развитие. Принимающий ребенка родитель способствует повышению отношения к себе ($R=0,56$). Ребенок у принимающих родителей более открыт к окружающему миру и строит доверительные отношения с другими ($R=0,53$).

Полученные данные свидетельствуют, что разработанная модель педагогической поддержки детей от рождения до трех лет в «Материнской школе» эффективно влияет на приобретение положительного опыта воспитательных отношений родителей и полноценное развитие ребенка в диаде «родитель-ребенок».

Литература

1. Авдеева, Н.Н. Зависимость типа привязанности ребенка ко взрослому от особенностей их взаимодействия (в семье и доме ребенка) / Н.Н. Авдеева, Н.А. Хаймовская // Психологический журнал – 1999. – Т. 20, № 1. – С. 39 – 48.
2. Бажанова, О.С. Системный подход к организации педагогической поддержки семьи нетипичного ребенка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.С. Бажанова. – Саратов, 2003. – 154 л.

3. Бардышевская, М.К. Развитие привязанности у эмоционально депривированных детей: о типах привязанности у детей из детских домов / М.К. Бардышевская // Дефектология. – 2006. – № 1. – С. 6 – 20.
4. Выготский, Л.С. Раннее детство / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. – Т.4.: Детская психология. – С. 340–367.
5. Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С. Газман // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 108–111.
6. Гуськова, Т.В. Психологический анализ кризиса трех лет: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.07 / Т.В. Гуськова. – М., 1988. – 167 л.
7. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А.В. Запорожец // Принципы развития в психологии / А.В. Запорожец. – М., 1978. – С. 243–267.
8. Косенюк, Р.Р. Педагогическая поддержка детей раннего возраста / Р.Р. Косенюк // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2007. – № 9. – С. 27–31.
9. Кудрицкая, Е.В. Гармонизация воспитательных отношений в педагогическом наследии К.Н. Вентцеля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Кудрицкая. – Смоленск, 2008. – 215 л.
10. Лисина, М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения с взрослыми у детей от рождения до семи лет: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / М.И. Лисина. – М., 1974. – 414 л.
11. Попцова, Е.В. Качества матери и психическое развитие ребенка от рождения до трех лет: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.19 / Е.В. Попцова. – М., 1995. – 136 л.

Raissa Kosseniyuk
(Minsk, Belarus)

Organization of pedagogical support of the children from birth up to three years old at the «Maternal school»

The article deals with the model of pedagogical support of early childhood, worked out by belarusian teachers (including theoretical and technological aspects as well as experimental approvement at the “Maternal school”).

Key words: *early childhood, social-emotional invironment of a child, the “Maternal school”, model of pedagogical support*

П. Н. Сидорова
(г. Владимир, Россия)

Организация игровой деятельности детей раннего возраста как средство обеспечения благоприятной адаптации к ДОО*

Статья посвящена обоснованию педагогических условий использования игровой деятельности с целью обеспечения благоприятной адаптации детей раннего возраста к ДОО.

***Ключевые слова:** адаптация к ДОО, педагогические условия, игровая деятельность, игровая среда, благоприятная адаптация*

Ранний возраст – период быстрого формирования всех свойственных человеку психофизиологических процессов. Своевременно начатое и правильно осуществляемое воспитание детей раннего возраста является важным условием их полноценного развития. Развитие в раннем возрасте происходит на таком неблагоприятном фоне, как повышенная ранимость организма, низкая его сопротивляемость заболеваниям. Каждый стресс, каждое перенесенное заболевание отрицательно сказываются на общем развитии детей, поэтому в период адаптации важно создавать благоприятные условия для комфортного пребывания ребенка в детском саду.

Проблема адаптации детей раннего возраста к ДОО является одной из наиболее актуальных сегодня, так как детские сады вновь стали массово принимать детей, начиная с полуторалетнего возраста, а иногда и раньше. При поступлении ребенка в дошкольное учреждение происходит ломка стереотипов, он попадает в стрессовую ситуацию. К психоэмоциональному напряжению добавляется и физиологический стресс, вызванный сменой привычного режима дня, именно поэтому переход ребенка из семьи в дошкольное учреждение необходимо сделать по возможности более плавным [1].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования заложены следующие основные принципы:

* Статья подготовлена на основе дипломного исследования П.Н. Сидоровой под научным руководством доцента Морозовой О.В.

1) поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства – понимание детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду;

2) личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей;

3) уважение личности ребенка;

4) реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка [2].

Анализируя то, как реализуются эти принципы сегодня, можно прийти к выводу, что в ДООУ потенциал игровой деятельности используется недостаточно. Возникает противоречие между развивающим потенциалом игровой деятельности и ее недостаточным использованием в педагогическом процессе вообще, и в период адаптации детей раннего возраста к ДООУ в частности.

Обратиться к проблеме адаптации к ДООУ нас побудили как объективные, так и субъективные причины. В методической литературе по данной теме много разрозненных рекомендаций, но не описана целостная система работы в данном направлении. Педагоги и родители недостаточно владеют этой информацией, не могут применить ее на практике. Автор статьи руководит ДООУ, особенностью которого является то, что в нем воспитываются в основном дети раннего возраста, поэтому изучение оптимальной организации адаптации к детскому саду стало одним из приоритетных направлений работы педагогического коллектива.

Целью исследования выступает теоретическое обоснование и апробация на базе ДООУ педагогических условий использования игровой деятельности как средства обеспечения благоприятной адаптации детей раннего возраста к ДООУ.

В соответствии с целью исследования были определены **задачи исследования**:

1. охарактеризовать особенности адаптации детей раннего возраста к ДООУ;

2. изучить рекомендации по организации игровой деятельности детей раннего возраста;

3. обосновать педагогические условия использования игровой деятельности с целью обеспечения благоприятной адаптации детей раннего возраста к ДОО;

4. обобщить опыт работы МБДОУ «Детский сад № 4» г. Гусь-Хрустальный по обеспечению благоприятной адаптации детей раннего возраста к ДОО посредством организации игровой деятельности.

В основу нашего исследования было положено предположение о том, что организация игровой деятельности может выступать эффективным средством благоприятной адаптации детей раннего возраста к ДОО, если:

- создать в группе специальную игровую среду;
- использовать игры, основанные на эмоционально-практическом взаимодействии детей друг с другом;
- взрослый выступает в качестве организатора и участника игр детей (проявляя внимание, эмоциональное участие по отношению к каждому ребенку);
- использовать фольклорные формы при проведении игр;
- вводить игры в определенной последовательности (на основе выделенных этапов).

Практическая работа проводилась на базе ДОО № 4 г. Гусь-Хрустального в 2013 г.

Перед педагогами стояла задача: создать оптимальные условия для использования игровой деятельности как средства благоприятной адаптации детей к ДОО. Для этого необходимо было создать предметно-развивающую среду с учетом следующих требований:

- использование в педагогическом процессе всего многообразия игр (дидактические, предметные, сюжетные, подвижные), установление баланса между разными видами игр;
- организация пересекających сфер самостоятельной детской активности внутри игровой зоны (театрально-игровые, строительно-конструктивные, подвижные игры);
- создание условий для индивидуальных, подгрупповых и коллективных игр;
- обеспечение условной изолированности («вижу, но не мешаю») между элементами игровой зоны;

- своевременное изменение предметно – игровой среды;
- оптимальный отбор игр, игрушек и игрового оборудования с учетом их возрастной, половой адресованности, количества и качества.

Основная задача игр в период привыкания малышей к дошкольному учреждению – формирование эмоционального контакта, доверия детей к воспитателю. Игры – наиболее доступный для ребенка способ выражения эмоций и впечатлений. Во время адаптации необходимо переключать внимание малыша на деятельность, а это, в первую, очередь игра. Язык игр понятен и доступен любому ребенку. Он получает возможность выражать свои эмоции, общаться со сверстниками и взрослыми. Нужно постоянно поддерживать эмоционально-благоприятную атмосферу тепла, уюта и благожелательности, формировать с помощью игр эмоциональный контакт между педагогом и ребенком (использовать такие игры, как: «Ладушки», «Возьмемся за ручки», «Еду-еду к бабе, к деду» и др.). Облегчить душевное состояние ребенка, поднять настроение ребенку можно пальчиковыми и ладонными играми. Они становятся одним из вариантов радостного, теплого, телесного контакта со взрослыми, так необходимого малышу для эмоционального благополучия. Эмоциональное общение возникает на основе совместных действий, сопровождаемых улыбкой, ласковой интонацией, проявлением заботы о каждом малыше.

Главной фигурой и центром внимания для детей раннего возраста всегда остается взрослый (воспитатели, родители, другие близкие родственники), поэтому они с большим интересом наблюдают за его деятельностью, участвуют в ней. На родительском собрании воспитатели акцентировали внимание на то, что взрослый должен выступать в качестве организатора и участника игр детей. В детском саду был организован «Клуб игровой поддержки», где воспитатели и родители изучают проблемы руководства игрой на практике, получают знания и опыт организации игровой деятельности.

Детский сад должен стать открытой системой, поэтому практикуются новые формы работы: информирование родителей посредством использования информационно-коммуникативных технологий: это общение по скайпу, электронная почта, рассылка газет по Интернет-почте, диски с презентацией игр. Взрослый должен

научить детей общаться друг с другом, и основы такого общения закладываются именно в адаптационный период.

В первые дни появления ребенка в детском саду особенно важно обращение к фольклору. В различных режимных моментах широко используются потешки, народные игры, заклички, колыбельные, народные сказки и песни. Потешки всегда эмоционально насыщены повторами, звукоподражаниями, которые веселят и забавляют малыша. В первые дни посещения детского сада дети скучают по дому, неохотно общаются, здесь полезны будут уговорухи. Начинается все с потешек, во время которых сначала взрослый играет с рукой ребенка, сгибая и разгибая пальчики, а затем пальцы малыша двигаются самостоятельно, а еще позже ребенок становится «вершителем» игры. Кроме того, эти игры обучают согласованности и координации движений. Хорошо подобранная, с выразительностью произнесенная потешка, порой помогает установить контакт с ребенком.

В своей практике мы использовали поэтапную методику введения игр для детей раннего возраста, предложенную И.А. Орловой. Данная методика реализуется в шесть этапов:

- «Внимание к другому. Игры в парах»;
- «Игры с общими действиями» (центральный этап);
- «Игры с общей ролью для всех детей»;
- «Игры с ведущими. Шаг к индивидуализации игрового действия внутри общей игры»;
- «Общие игры с предметами»;
- «Игры – драматизации»;

При проведении игр важно соблюдать следующие правила:

- игры проводятся в свободной форме, и участие в игре каждого ребенка должно быть добровольным;
- не нужно заставлять ребенка четко выполнять предложенное задание. Важно поощрять любую инициативу малыша, его стремление сделать что-либо самостоятельно;
- на первых этапах нужно по возможности отказаться от использования игрушек и предметов, чтобы максимально направить внимание ребенка на сверстников [3; 4].

Благодаря проведенной работе повысилась активность детей. Дети стали любознательнее, организованнее, собраннее. Включение

игры в различные режимные моменты (например, при умывании «Водичка, водичка»), помогало нам проводить индивидуальную и коррекционную работу с учетом особенностей развития каждого ребенка. Прогноз адаптации на основе методики К.Л.Печоры (анкетирование родителей и анализ психолого-педагогических параметров) предполагал, что только у 20% детей ожидается легкая адаптация, у 40% – средней тяжести, у 40% – тяжелая адаптация.

По результатам анкетирования и опроса родителей выяснилось, что многие родители не соблюдают правильный распорядок дня ребенка, воспитанием занимаются в основном бабушки, не осуществляется специальная подготовка ребенка к посещению дошкольного учреждения; взрослые не знают, как и во что играть с ребенком, не используют фольклорных форм при общении. На констатирующем этапе эксперимента были определены проблемы, которые могут возникнуть у ребенка в период привыкания к дошкольному учреждению, даны рекомендации родителям по подготовке детей к дошкольному учреждению, в частности по организации игровой деятельности (в какие игры играть с ребенком, какие и когда использовать фольклорные формы в общении с ребенком), проведены индивидуальные консультации. Не все родители в состоянии разнообразить игровую деятельность детей дома, поэтому мы создали картотеку и выдавали игры на дом, организовали обмен домашними играми.

Благодаря реализации выявленных педагогических условий использования игровой деятельности с целью обеспечения благоприятной адаптации детей раннего возраста к ДООУ мы обеспечили малышам эмоциональный комфорт, интересную игровую деятельность и содержательную жизнь в детском саду и дома, и в итоге обеспечили безболезненную адаптацию.

Подавляющее большинство педагогов и родителей стало лучше ориентироваться в вопросах использования игровой деятельности, широко применять фольклорные формы, тем самым удалось облегчить процесс привыкания детей к ДООУ. Анализ карт наблюдения показал, что у 44% детей адаптация прошла легко, у 50% адаптация средней тяжести, и только у 6% адаптация тяжелая, что свидетельствует об эффективности реализованных нами педагогических условий.

Таким образом, результаты исследования подтвердили наши предположения о том, что игровая деятельность выступает эффек-

тивным средством обеспечения благоприятной адаптации детей к ДООУ при условии:

- создания в группе специальной игровой среды;
- использования игр, основанных на эмоционально – практическом взаимодействии детей друг с другом;
- обязательного участия взрослого в играх детей (проявление внимания, эмоционального участия по отношению к каждому ребенку);
- включения малых фольклорных форм в игру и режимные процессы;
- использования игр в определенной последовательности (поэтапное введение игр по методике И.А.Орловой).

Литература

1. Печора, К.Л. Развитие и воспитание детей раннего и дошкольного возраста. Актуальные проблемы и их решение в условиях ДООУ и семьи /К.Л. Печора – М.: «Издательство – Скрипторий 2003», 2006. – 96 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.
3. Орлова, И.А. Учим малышей общаться/ И.А.Орлова – М.: «Издательство – Чистые пруды», 2010. – 34 с.

Polina Sidorova
(Vladimir region, Russia)

Game-activities at early preschool age as a means of successful adaptation to a preschool educational institution

The article is devoted to the grounding of the pedagogical conditions of the usage of play activity with the purposes of granting of favorable adaptation of tender age children to preschool.

Key words: *adaptation to a pre-school, educational conditions, game activity favorable adaptation*

Н. Н. Ченцова
(г. Владимир, Россия)

Педагогические условия сенсорного развития старших дошкольников*

В статье анализируются педагогические условия, способствующие эффективной организации работы по сенсорному развитию старших дошкольников в детском саду.

***Ключевые слова:** педагогические условия, сенсорное развитие, старший дошкольный возраст*

Под сенсорным развитием в педагогике понимаются педагогические воздействия, направленные на формирование способов чувственного познания и совершенствование ощущений и восприятий. Следовательно, успешность умственного, физического, психического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т.е. от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее.

В Федеральном государственном образовательном стандарте вопросы развития сенсорной культуры дошкольников относятся к образовательной области «Познавательное развитие» [1].

Нами были выделены, а впоследствии апробированы в процессе эксперимента, педагогические условия, способствующие наиболее эффективному сенсорному развитию старших дошкольников.

Базой исследования являлось МБДОУ «Детский сад № 83» г. Владимира.

Две группы МБДОУ д/с № 83 г. Владимира работают по программе «Детство» [2], поэтому анализ сенсорного развития старших дошкольников проводился в соответствии с ней по следующим направлениям:

- сформированность эталонов формы;
- сформированность эталонов цвета;

* Статья подготовлена на основе дипломного исследования Н.Н. Ченцовой под научным руководством доцента Перекусихиной Н.А.

- сформированность эталонов величины;
- сформированность временных эталонов;
- сформированность эталонов пространства;
- сформированность эталонов материалов.

Диагностический инструментарий состоял из специально подобранного нами дидактического материала (дидактические игрушки, дидактические игры, разработанные игровые задания) [5].

Полученные в ходе констатирующего эксперимента неудовлетворительные данные свидетельствовали о необходимости проведения, наряду с реализацией положений программы «Детство», дополнительных мероприятий, направленных на сенсорное развитие детей старшего дошкольного возраста, вследствие чего выявленные педагогические условия сенсорного развития детей старшего дошкольного были реализованы в МБДОУ д/с № 83.

Первое педагогическое условие – в процессе воспитания сенсорной культуры детей педагог должен опираться на возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста.

Дошкольный возраст – это возраст, когда складываются и развиваются сенсорные процессы. Основными линиями сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста являются следующие : усвоение сенсорных эталонов (цвет, форма, величина) и способов восприятия (могут охватить и осмыслить композицию, включающую много фигур, предметов), обследование предметов (словесно описывает различные свойства конкретного предмета, выделяя его цвет, форму, размер, части), ориентировка в пространстве и времени (дети начинают выделять отношения между предметами, а также ориентироваться во временах года, днях недели, времени суток и др.). Лишь посредством систематического и целенаправленного обучения возможно достичь высокого уровня сенсорного развития дошкольников [3].

Второе педагогическое условие – воспитатель должен педагогически грамотно организовывать свою деятельность с целью сенсорного развития старших дошкольников.

С целью реализации этого условия в МБДОУ д/с № 83 была создана творческая группа, в которую вошли: воспитатель развивающе-

го обучения, педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель.

Члены творческой группы изучили уровень профессиональной компетентности педагогов по вопросам сенсорного развития дошкольников с помощью опросника-анкеты, разработали методическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса, рекомендации по организации предметно-развивающей среды на полисенсорной основе.

После определения остальных основных компонентов работы по развитию всех видов восприятия у детей был разработан соответствующий учебный план, включающий в себя:

- занятия «Предметный мир» (программа «Детство»);
- занятия «Помощники, которые всегда с тобой» (программа «Детство»);
- игры-экспериментирования на развитие всех видов восприятия (программа «Детство») [2];
- работу на сенсорном маршруте;
- интерактивные выставки;
- коллекционирование;
- мини-музеи [5].

Третье педагогическое условие – должна быть создана предметно-развивающая среда в ДООУ как основа для сенсорного развития старших дошкольников.

Так, в группе был создан уголок сенсомоторного развития детей, который условно имел несколько функциональных зон: «**Облачко**» (развитие зрительного восприятия), «**Колокольчик**» (развитие слухового восприятия), «**Любознайка**» (развитие осязательного восприятия), «**Цветочная**» (развитие обонятельного восприятия), «**Яблочко**» (развитие вкусового восприятия).

Сенсорная культура воспитанников развивается и в процессе ознакомления детей с многообразием форм, красок, звуков в природе, развития у них умения наблюдать. В этом помогает сенсорный маршрут на участке детского сада. Сенсорный маршрут на участке детского сада небольшой, используется во все времена года [4].

Четвертое педагогическое условие – родители были привлечены к педагогическому просвещению и совместной с детьми деятельности по вопросам сенсорного развития.

В работе с родителями использовались разнообразные формы, обобщенные темой «Сенсорное воспитание ребенка в детском саду и дома»: практикумы, консультации, информационные листы, тематические выставки, Дни открытых дверей.

Пятое педагогическое условие – ведущим средством сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста была определена игра.

Игры-экспериментирования, используемые нами при работе в сенсорном уголке, сводились к следующим:

— игры со светом («Пускаем солнечные зайчики», «Подаем сигналы фонариками», «Цветные сигналы» (придумать, с помощью каких средств можно изменить цвет сигнала фонарика), «Теневой театр»);

— игры с водой (окрашивание воды и получение нового цвета путем смешивания разных цветов в различных пропорциях);

— игры со стеклом («Мир в цветном стекле» (рассматривание окружающего через стекла разного цвета); игры с увеличительным стеклом);

— игра «Кто быстрее?» (за определенный промежуток времени, например, за две минуты, найти в комнате 10 предметов одинаковой формы и назвать их) [2].

Повторная диагностика сенсорного развития детей в экспериментальной и контрольной группах показала эффективность реализации педагогических условий сенсорного развития старших дошкольников. В экспериментальной группе 10 % детей достигли высокого уровня сенсорного развития, 90 % – среднего. В контрольной группе уровень сенсорного развития почти не изменился.

Итак, благодаря созданию в детском саду единого образовательного пространства на полисенсорной основе (при профессиональной компетентности педагогов и достаточном уровне педагогической культуры родителей воспитанников) осуществляется качественное сенсорное развитие и воспитание дошкольников, стимулирующие их к активному познанию, получению максимальной информации из окружающего мира.

Литература

1. Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 20 июля 2011 г. № 2151 // Российская газета от 21 ноября 2011 г. № 261.
2. Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / сост. Т.И.Бабаева, А.Г.Гогоберидзе, З.А.Михайлова и др. — СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2011. — 528с.
3. Ендовицкая, Т.В. Некоторые вопросы психологии сенсорного воспитания / Т.В. Ендовицкая // Дошкольное воспитание. — 2012. — № 10 — С. 4-9.
4. Каралашвили, Е.А. и др. Организация сенсомоторного уголка в группе детского сада / Е.А. Каралашвили, О.В. Антоненкова, Н.Е. Малахова // Справочник старшего воспитателя. — 2008. — №5. — С. 82-88.
5. Пилюгина, Э.Г. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / Э.Г. Пилюгина. — М.: Просвещение, 2008. — 96 с.

Natalia Chentsova
(Vladimir, Russia)

Educational conditions for the sensitive development of senior preschoolers

In the article the pedagogical conditions promoting the effective organization of work on sensitive development of the senior preschool children in a kindergarten are analyzed.

Key words: *pedagogical conditions, sensitive development, the senior preschool age*

И. Е. Федосова
(г. Муром, Владимирская область, Россия)

Предметно-пространственная среда как средство развития сюжетно-ролевой игры старших дошкольников*

В статье представлено описание опыта работы педагогов ДОО по использованию предметно-пространственной среды как средства развития сюжетно-ролевой игры старших дошкольников.

***Ключевые слова:** предметно-пространственная среда, развитие сюжетно-ролевой игры, педагогические условия, опытная работа, взаимодействие со сверстниками, взаимодействие со взрослыми*

Предметно-пространственная среда – одно из важнейших средств полноценного развития личности и деятельности ребенка. Она включает в себя ряд элементов, необходимых для его физического, эстетического, познавательного и социального развития.

Психологические и педагогические исследования доказывают, что развитие личности ребенка берет свое начало в дошкольном возрасте, когда изменяется характер деятельности ребенка. Именно в этот период большое значение приобретает развитие сюжетно-ролевой игры, которое, в свою очередь, невозможно без соответствующей организации предметно-пространственной среды.

В ходе изучения трудов известных психологов и педагогов: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, Д.В. Менджерицкой, Н.Я. Михайленко, Р.А. Иванковой, Н.М. Крыловой и других, было подтверждено, что сюжетно-ролевая игра является наиболее сложной и наиболее значимой для личностного развития детей. Поэтому очень важно активизировать именно эту игровую деятельность дошкольников.

Актуальность настоящего исследования определяется недостаточной разработанностью проблемы развития игровой деятельности старших дошкольников посредством организации соответствующей предметно-пространственной среды. В современном детском саду чаще всего уделяют повышенное внимание материальному оснащению игрового пространства без учета особенностей влияния среды на успех и результаты игры воспитанников. Для того, чтобы осуществлять адекватные педагогические воздействия по отношению к сюжет-

* Статья подготовлена на основе дипломного исследования И.Е. Федосовой под научным руководством доцента Максимовой Г.Ю.

но-ролевой игре детей, воспитателям необходимо хорошо понимать ее природу, иметь представление о специфике ее развития на протяжении дошкольного возраста, а также уметь правильно организовывать игровую среду.

Наше исследование посвящено обобщению опыта работы МДОУ «Детский сад №50» округа Муром Владимирской области по организации предметно-пространственной среды с целью сюжетно-ролевой игры старших дошкольников в условиях реализации Примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «Детский сад – Дом радости» [1].

Цели и задачи мы определили в контексте примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «Детский сад – Дом радости» Н.М. Крыловой [1], а также с учетом требований ФГОС дошкольного образования [2].

Опытная работа по развитию сюжетно-ролевой игры старших дошкольников посредством предметно-пространственной среды строилась в контексте реализации педагогических условий, которые мы выявили в гипотезе исследования. А именно, мы предположили, что успешное развитие сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста возможно при условии, если: предметно-пространственная среда направлена на развитие игровых замыслов детей; дети соучаствуют в изготовлении атрибутов для сюжетно-ролевой игры, проявляя при этом все большую самостоятельность; воспитатель стремится развить у детей умение организовывать игровую среду, разумно сочетать различные атрибуты, игрушки, игровой материал; педагог воспитывает у детей ответственность за сохранность игрового материала, привычки и умения приводить игровую среду в порядок.

В процессе исследования мы использовали три игры: «Больница», «Детский сад», «Магазин».

Дети на начальном этапе пользовались теми атрибутами, которые были у них в наличии, вскоре поняли их недостаточность и начали предлагать изготовить дополнительные атрибуты для игры и активно соучаствовать в этом процессе, проявляя все большую самостоятельность и инициативу.

Отталкиваясь от реальных игрушек, дети начали фантазировать и комбинировать реалистическое и фантастическое. Они наделяли игровым значением нейтральные объекты в контексте игры, пытались ввести в игру подсобные материалы и средообразующие предметы.

Воспитатель активно поощрял инициативу детей по обогащению среды.

И таким образом среда постепенно обогащалась, вводилась и создавалась новая игровая обстановка, игровые роли приобретали новые нюансы взаимоотношений детей друг с другом. Воспитатель был равноправным субъектом игры, соучаствуя в том числе, и в обогащении предметно-пространственной среды.

Таким образом, игровые материалы, атрибуты предметно-пространственной среды в целом были активно задействованы в развитии игровых умений детей.

При реализации нашего опыта мы руководствовались ориентирами, предложенными Н.М. Крыловой по развитию игровой деятельности старшего дошкольника.

Для проверки результативности нашей работы мы использовали методику экспресс-анализа и оценки игровой деятельности О.А. Сафоновой [3].

Согласно О.А. Сафоновой, мы определили средний показатель по каждому из критериев. В частности, это уровень развития у детей ролевой беседы, умений детей вступать во взаимодействие со сверстниками, умений детей вступать во взаимодействие со взрослыми по предложенной ею формуле. Методика экспресс-анализа проводилась в начале и конце опытной работы.

Показатель развития игровой деятельности детей вычисляется в баллах. На конец года мы выявили увеличение среднего показателя по всем трем критериям:

1. по уровню развития у детей ролевой беседы на 0,5 баллов;
2. по умению вступать во взаимодействие со сверстниками на 0,6 баллов;
3. по умению вступать во взаимодействие со взрослыми на 0,8 баллов.

Также мы проследили изменение уровня развития сюжетно-ролевой игры в процентном отношении.

Сравнительный анализ результатов диагностических срезов в начале и по окончании опытной работы показал положительную динамику, которая была отражена нами в графике изменения развития игровых умений детей в группе.

В процентном соотношении эта динамика выглядит следующим образом:

- по критериям развития ролевой беседы: низкий и средний уровни – уменьшились, высокий уровень – увеличился и появился оптимальный уровень;

- по критериям развития умения детей вступать во взаимодействие со сверстниками: низкого уровня не стало, средний уровень уменьшился, высокий – увеличился и значительно вырос оптимальный;

- по критериям развития детей вступать во взаимодействие со взрослыми: низкий и средний уровни уменьшились, высокий уровень увеличился и значительно увеличился оптимальный уровень.

И в результате, динамика трех основных изученных нами показателей развития игровой деятельности детей оказалась положительной, то есть мы имеем увеличение показателей по всем трем критериям.

Таким образом, диагностики на начало и окончание опытной работы показали результативность выявленных нами в гипотезе условий использования предметно-пространственной среды как средства развития сюжетно-ролевой игры старших дошкольников.

Литература

1. Крылова, Н.М. Детский сад – Дом радости. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования/ Н.М. Крылова. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 238 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ (Минобрнауки России) от 14.11.2013 г. №30384 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
3. Экспресс-анализ и оценка детской деятельности: научно-методическое пособие для практических работников дошкольных учреждений, организаторов дошкольного образования, студентов пединститутов и педучилищ/ под ред. О.А. Сафоновой. – Н.Новгород, 1995. – 57 с.

Irina Fedossova
(Vladimir region, Russia)

The object-space environment as a means of the development of the senior preschoolers' socio-dramatic play activity

The article is devoted to the experience in having the use of the kindergarten object-space environment as a means of the development of the senior preschoolers' game activity.

Key words: *object-space environment, the development of the socio-dramatic play, educational conditions, experience, interaction between the children just the same age, interaction between the children and adults*

В. Б. Русакова
(г. Костерево, Петушинский район,
Владимирская область, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ У ДЕТЕЙ 6 – 7 ЛЕТ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме формирования мотивационной готовности старших дошкольников к обучению в школе посредством детско-родительского образовательного проекта «Хочу учиться».

***Ключевые слова:** мотивационная готовность, внутренняя позиция школьника, учебная деятельность, детско – родительский образовательный проект, преемственность ДОУ и школы*

Организуя работу по взаимодействию со школой, я столкнулась с проблемой, которая стала актуальной для педагогов нашего ДОУ. Некоторые наши выпускники не хотели покидать стены детского сада и идти в школу, хотя неплохо считали, знали алфавит, многие умели читать. Учителя начальных классов, в свою очередь утверждали, что уже в октябре – ноябре у некоторых первоклассников угасал интерес к учебе. Предпочтения родителей сводились лишь к необходимости приобретения детьми учебных умений и навыков.

Анализируя работу по подготовке детей к школе, мы пришли к выводу, что упущен один из компонентов психологической готовности к школьному обучению – мотивационная готовность, которая предполагает сформированность внутренней позиции школьника и адекватных ей познавательных и социальных мотивов учения, выражается в отношении ребенка к школе, учебной деятельности, учителям, самому себе. При этом к главным мотивам не относятся внешние аксессуары школьной жизни, желание сменить обстановку. Важно, чтобы школа привлекала ребенка главной деятельностью – учением.

Обозначив данную проблему, коллектив МБДОУ «Детский сад №19» г. Костерево организовал долгосрочный детско – родительский образовательный проект «Хочу учиться». Была определена цель работы: активизация новых форм и средств организации деятельности, способствующих формированию мотивационной готовности к

школьному обучению у старших дошкольников с учетом образовательных задач этого возрастного периода. Для достижения этой цели мы реализовали следующие задачи:

- предупреждение дезадаптации при переходе с дошкольной ступени к обучению в начальной школе;
- формирование мотивации учения и интереса к процессу обучения;
- повышение компетенции родителей и педагогов в вопросах предшкольной подготовки.

Участниками проекта стали воспитатели, дети и родители подготовительной группы, старший воспитатель ДООУ, педагог- психолог, специалисты базовой школы. Работа над проектом осуществлялась в три этапа. На 1-ом, подготовительном этапе мы организовали круглый стол для воспитателей подготовительной группы и учителей начальных классов, в ходе которого определили методы диагностики и формы работы с детьми и родителями. Был подготовлен наглядно-информационный материал для родителей по подготовке детей к школе. Совместно с психологом я провела начальную диагностику школьной готовности.

Работа по реализации 2-го этапа проекта проводилась по следующим направлениям:

- формирование правильных положительных представлений о школе;
- формирование интереса к новому собственному школьному содержанию занятий;
- ориентация дошкольников на «школьную» организацию деятельности и поведения;
- признание роли и авторитета учителя.

В период 3-го, результативного этапа была проведена повторная диагностика детей и анкетирование родителей по формированию мотивационной готовности детей к школе.

В течение учебного года педагоги ДООУ совместно со специалистами базовой школы решали поставленные задачи по реализации проекта «Хочу учиться». Воспитатели подготовительных групп организовали экскурсии с детьми в школьные классы, в библиотеку, в школьную мастерскую, на выставки творческих работ учеников. Дети посещали уроки математики, чтения в первом классе, на которых

были не просто наблюдателями, но и активными участниками и выполняли посильные для их возраста задания.

В детском саду после экскурсий воспитатели беседовали с детьми, читали стихи и рассказы о школе, организовали выставку детских рисунков на тему «Что я знаю о школе», организовывали различные игры на школьную тематику.

Интересно проходили совместные праздники в школе («Прощание с Букварем») и в детском саду («Масленица», «Зеленый огонек» и др.).

В работе над проектом принимали активное участие и родители будущих первоклассников. Они вместе с детьми посетили День открытых дверей в школе, где познакомились с учителями начальных классов, с условиями школьной жизни; родительское собрание в детском саду с участием директора и завуча начального звена школы.

В процессе работы была найдена точка соприкосновения воспитателей и учителей. Учителя начальных классов всегда добродушно встречали будущих учеников в своем классе, общались с ними и в детском саду.

На базе ДОУ был проведен районный семинар для руководителей ДОУ и учителей начальных классов, в ходе которого я и завуч школы выступили с презентациями проектов по формированию мотивационной готовности детей к школе. Воспитатели подготовительной группы показали драматизацию коррекционной сказки «Лесная школа» по одноименной книге М.А. Панфиловой с участием детей подготовительной группы ДОУ и учеников начального звена школы.

Проделанная совместными усилиями детского сада и школы работа дала свои результаты. К концу учебного года дети имели широкое представление о школьной жизни и ее особенностях. Отмечалась положительная мотивационная установка, наблюдалась перераспределение сфер проявлений интересов. Школа стала привлекать детей не только внешними атрибутами, но и отмечалась потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми знаниями, в общении со взрослыми на новом уровне. На вопрос: «Почему вы хотите учиться в школе» они отвечали, что они хотят узнать много нового. Адаптация к школе прошла успешно.

Родители осознали важность мотивационной готовности к школе и выполняли все рекомендации специалистов.

Педагоги повысили свой профессиональный потенциал в вопросах преемственности со школой, проявили творческую инициативу в подборе форм и методов работы с детьми.

От реализации проекта выиграли все, особенно дети. А ради детей можно найти и время, и средства, и силы, и решить проблемы преемственности ДООУ и школы.

Valentina Rusakova
(Vladimir region, Russia)

Formation of the motive readiness of senior preschoolers for school education

The article deals with the problem of formation of the motive readiness of senior preschoolers for school education by means of the educational project “I want to study”.

Key words: *motive readiness, internal position of a schoolchild, educational project, continuity of kindergarten and school*

М. Ц. Тудунова
(г. Москва, Россия)

Детский сад и школа: сотрудничество продолжается...

В статье представлены эффективные формы сотрудничества ДООУ и начальной школы, которые способствуют психологическому благополучию детей дошкольного возраста, преодолению сложности адаптации ребенка к условиям школьного обучения, а также развитию положительной мотивации детей к обучению в школе.

Ключевые слова: *сотрудничество ДООУ и школы, участники образовательного процесса, формы взаимодействия, адаптация к школе*

В связи с тем, что по Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование является первым уровнем общего образования, то преемственность в системе непрерывного образования выступает одним из важных принципов, обес-

печивающих ее целостность и непрерывность. Преемственность предполагает плавный безболезненный переход ребенка от одного этапа развития к последующему, от одного уровня образования к последующему, более совершенному. Поэтому решение проблемы преемственности между различными ступенями непрерывного образования, в частности, между детским садом и начальной школой, приобретает особое значение. Педагогическая наука и практика считают необходимым рассматривать преемственность как двухсторонний процесс, и в этом мы тоже глубоко убеждены. На дошкольном уровне образования реализуется принцип самоценности дошкольного детства, формируются базовые личностные качества ребенка, которые являются основой успешного школьного обучения, а школа, учитывая достижения ребенка-дошкольника, развивает накопленный им потенциал.

Работая по проблеме преемственности дошкольного и начального образования, наш детский сад № 716 г. Москвы в 2013-2014 учебном году продолжал уже многолетнее сотрудничество со средней общеобразовательной школой № 706, а также взаимодействовал со СОШ «Школа здоровья» № 149 САО, детской музыкальной школой № 62 им. Н.А. Петрова и Московской государственной детской музыкальной школой №2 им. И.О. Дунаевского. В рамках договора был разработан план, который определил направления деятельности и совместные мероприятия.

Анализируя педагогический опыт по данному направлению работы, мы брали за основу идеи В.А. Сухомлинского: «Школа не должна вносить резкого перелома в жизнь детей. Пусть, став учеником, ребенок продолжает делать сегодня то, что делал вчера. Пусть новое появляется в его жизни постепенно и не ошеломляет лавиной впечатлений».

В связи с этим, подбирая разнообразные формы взаимодействия, мы ориентировались на интересы всех участников образовательного процесса (детей, родителей и педагогов) как детского сада, так и школ, старались их объединить и мотивировать на работу в проектах и мероприятиях. Вся проведенная работа вызывала эмоциональный отклик у участников, способствовала формированию картины мира и воспитывала нравственные качества, такие необходимые в современных условиях, а также адаптировала детей к школе.

Так, дети детского сада стали участниками праздника «Прощание с букварем», что способствовало повышению мотивации к обучению в школе.

Интересной и познавательной для детей подготовительной группы и их родителей зарекомендовала себя ежегодно проводимая экскурсия в музей Боевой славы СОШ № 706, где руководитель музея Марина Владимировна Печникова познакомила детей с экспонатами и реликвиями музея и рассказала о подвигах воинов. Дети и взрослые почтили минутой молчания подвиг советских воинов. Ребята-школьники в театрализованной форме декламировали отрывки из художественных произведений, посвященных подвигам советского народа. Затем нашим ребятам показали выставку рисунков, было предложено поучаствовать в «сражении» на классной доске, где наши дети смогли нарисовать танки и боевые орудия. Было очень интересным и познавательным выступление ученика седьмого класса про легендарный танк Великой Отечественной войны Т-34. После этой встречи дети делились своими впечатлениями с родителями, бабушками и дедушками, которые, в свою очередь, на основе семейных фотоархивов смогли рассказать о тех родственниках, кто воевал в их семье и защищал Родину. Многие дети, придя в детский сад, рассказывали о тех наградах, которые хранятся в семьях как бесценная реликвия.

Совместное проведение Нового года в 1 «Б» классе СОШ «Школа здоровья» №149 подружило детей, особенно были рады гостям наши бывшие воспитанники. Дети участвовали в совместных конкурсах, играх, представлениях.

Посещение детьми подготовительных к школе групп «Солнышко» и «Звездочки» мероприятия по правилам дорожного движения в СОШ № 706 показало подготовленность детей по вопросам знания правил дорожного движения, дорожных знаков, умения ориентироваться в конкретной дорожной ситуации.

В рамках недели науки дети старшей группы «Лисята» посетили музей Народного быта в СОШ «Школа здоровья» № 149, где приятно удивили руководителя музея Игнаткину Марину Сергеевну своими познаниями русской народной культуры.

Совместные мероприятия проходили и на базе детского сада. Спортивный праздник «Веселые старты», проведенный между тремя командами (двух школ и нашего сада), прошел в увлекательной и упорной борьбе, где все участники могли продемонстрировать свои лучшие спортивные качества.

Через показ сказки «Айболит и его друзья» дети СОШ «Школа здоровья» № 149 в доступной стихотворной форме рассказали, как

нужно правильно ухаживать за полостью рта. А в конце выступления школьники провели несколько игр с детьми детского сада в интерактивной форме.

В свою очередь на театрализованное представление русской народной сказки в обработке С.Т. Аксакова «Аленький цветочек» детьми подготовительной к школе группы «Солнышко» были приглашены первоклассники СОШ «Школа здоровья» № 149 и СОШ № 706, а также дети детских садов № 325 и № 90. Зрители были в восторге от выступления детей. Наши бывшие выпускники вспомнили, что они тоже участвовали в постановках сказок.

Необычные встречи проходили с учениками музыкальных школ. О композиторе Н.А. Петрове дети узнали во время экскурсии в детскую музыкальную школу № 62, чье имя она носит, а также о том, кто в ней учится, кто может поступить и в эту школу, какие предметы преподают в школе (сольфеджио, хоровое пение, музыкальная литература, вокал, специальность – в зависимости от выбранного инструмента). Детям показали классы, в которых идут занятия и выступления детей на струнных инструментах. Наши дети также стали участниками музыкальной викторины.

Учащиеся музыкальной школы № 2 им. И.О. Дунаевского принимали участие в неделе театра. Концерт «Русские народные инструменты» позволил услышать детям, как звучат щипковые музыкальные инструменты, такие как гусли и домра, деревянный духовой инструмент гобой, клавишный инструмент – баян. Дети с большим интересом знакомились с историей инструментов и слушали их звучание.

Постоянными участниками наших мероприятий были родители, для которых устраивались встречи с учителями школ, со специалистами нашего учреждения по вопросам подготовки детей к школе. Родители с детьми посещали дни открытых дверей в СОШ «Школа здоровья» № 149 и № 706.

Такое взаимодействие между детским садом и школой закладывает основы психологического благополучия наших дошколят, что способствует эффективному преодолению сложностей адаптации, мотивирует детей на обучение в школе. А для педагогов ДОУ и школы формами взаимодействия являются совместные встречи по планированию, проведению и анализу совместных мероприятий. Взаимодействие между ДОУ и школой является эффективным средством для

решения многих задач, и к окончанию учебного года можно смело сказать, что наши формы взаимодействия со школами были очень плодотворными и интересными.

Mydygma Tudunova
(Moscow, Russia)

A kindergarten and a school: the cooperation is continuing...

The article presents the effective forms of co-operation between kindergarten and school, aimed at psychological well-being of children during the period of adaptation to school.

Key words: *co-operation between kindergarten and school, participants of educational process, forms of co-operation, adaptation to school*

Т. Б. Юшенкова, О. В. Морозова
(г. Владимир, Россия)

Развитие интегративных качеств старших дошкольников в театрализованной деятельности

Статья посвящена проблеме оценки результатов освоения программы в условиях стандартизации дошкольного образования, реализации компетентностного подхода в дошкольном образовании. В работе рассматриваются результаты исследования по использованию театрализованной деятельности с целью развития интегративного качества «эмоционально отзывчивый» у старших дошкольников.

Ключевые слова: *результаты освоения программы, целевые ориентиры дошкольного образования, интегративные качества дошкольника, эмоциональная отзывчивость, театрализованная деятельность*

Современные Федеральные государственные образовательные стандарты (всех уровней образования, в том числе и дошкольного) включают требования к: 1) структуре основных образовательных программ; 2) условиям реализации основных образовательных программ; 3) результатам освоения основных образовательных программ.

В Стандарте дошкольного образования (введен в действие с 1 января 2014 г.) в качестве требований к результатам освоения Программы сформулированы *целевые ориентиры дошкольного образования*, которые представляют собой «социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования» [6].

Это связано, с одной стороны, с тем, что специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность), а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в Российской Федерации, отсутствие возможности вменения ребенку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. С другой стороны – с давно назревшей необходимостью изменить показатели развития ребенка. Дошкольное образование сегодня должно строиться в соответствии с общей идеологией модернизации общего образования в России, согласно которой основным результатом деятельности образовательного учреждения становится не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетентностей.

Понятие компетентность обладает интегративной природой и включает мотивационную, этическую, социальную, поведенческую, когнитивную, операционно-технологическую составляющие.

Компетентностный подход, предполагающий в качестве результатов образования умение ребенка мобилизовать имеющиеся знания и умения, опыт деятельности, волевые качества для решения возникшей проблемы или задачи в конкретных жизненных обстоятельствах, был положен и в основу понятия «*интегративное качество*». В соответствии с ФГТ к структуре ООП дошкольного образования, «планируемые итоговые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования... должны описывать интегративные качества ребенка, которые он может приобрести в результате освоения Программы» [7]. Сформированность интегративных качеств является важным показателем эффективности образовательной программы ДОУ.

Субъектные проявления старшего дошкольника связаны с самостоятельностью и творчеством при выборе содержания деятельности и средств ее реализации; с процессами эмоционально-положительной направленности в общении и стремлении к сотрудничеству в детском сообществе. Они выражаются в оформляющемся отношении к миру и осуществлении деятельности, инициируемой этими отношениями.

Формирование интегративных качеств дошкольника представляет собой не механическую совокупность различного рода интеллектуальных, волевых и эмоциональных функций, а сложное целостное образование, состоящее из ряда взаимосвязанных уровней регуляции поведения и характеризующихся системным соподчинением мотивов деятельности ребенка. Сама же деятельность является одновременно условием и средством, дающим ребенку возможность активно познавать окружающий его мир и самому становиться частью этого мира. Деятельность дает ребенку возможность усваивать знания, выражать свое отношение к усвоенному, приобретать практические навыки взаимодействия с окружающим миром. Так как каждый вид деятельности активизирует разные стороны личности, то воспитывающий эффект достигается при использовании в педагогическом процессе комплекса деятельностей, логично связанных друг с другом. Каждый вид деятельности – общение, предметная деятельность, различные виды игры, труд, обучение, художественная деятельность – включает в себе потенциальные педагогические возможности. В процессе любой деятельности дошкольника происходит формирование интегративных качеств, которые определяют его способность к решению разнообразных доступных задач жизни и деятельности.

В проведенном нами исследовании рассматривались возможности использования театрализованной деятельности с целью развития интегративных качеств старших дошкольников (на примере качества «эмоционально отзывчивый»).

Известно, что театрализованная деятельность оказывает благоприятное воздействие на эмоциональное развитие ребенка (дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы их внешнего выражения, осознают причины того или иного настроения), является средством самовыражения и самореализации ребенка.

В настоящее время в дошкольных учреждениях развивающий потенциал театрализованной игры используется недостаточно, что можно объяснить наличием двух противоречащих друг другу тенденций. Согласно первой тенденции, театрализованные игры применяются главным образом в качестве некоего «зрелища» на праздниках. Стремление добиться хороших результатов заставляет педагогов заучивать с детьми не только тексты, но и интонации и движения в ходе неоправданно большого числа репетиций. Ребенка обучают быть «хорошим артистом». И, как результат, зрелище состоялось, спектакль понравился зрителям. Однако освоенные в процессе такой деятельности умения не переносятся детьми в свободную игровую деятельность.

Вторую тенденцию в организации театрализованной игры можно назвать невмешательством взрослого, на практике оно часто перерастает в полное отсутствие внимания со стороны педагога к этому виду игровой деятельности: дети предоставлены самим себе, а воспитатель только готовит атрибуты. Следствием является почти полное отсутствие театрализации в игровом опыте детей при наличии у них интереса к этой деятельности и потребности в ней.

Возникает противоречие между развивающим потенциалом театрализованной игры и ее недостаточным использованием в практике ДОО с целью развития интегративных качеств дошкольников, в частности качества «эмоционально отзывчивый».

Эмоциональная отзывчивость является основой полноценного развития личности. Она определяется как способность переживания отношения к себе, к другим, к окружающему миру, ориентирующая ребенка на положительные качества, на нравственные нормы и ценности в контексте реальной жизни. Показатели эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста: ребенок эмоционально тонко чувствует переживания близких взрослых, детей, персонажей сказок и историй, мультфильмов и художественных фильмов, кукольных спектаклей, проявляет эмоциональное отношение к литературным произведениям, выражает свое отношение к конкретному поступку литературного персонажа, понимает скрытые мотивы поведения героев произведения, ... эмоционально реагирует на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведе-

ния, мир природы, осуществляет эмоционально-утешительные действия [2]. Среди целевых ориентиров дошкольного образования, сформулированных во ФГОС, также упоминаются составляющие эмоциональной отзывчивости: «способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства» [6].

В основу дипломного исследования Т.Б.Юшенковой было положено предположение о том, что использование театрализованной деятельности будет способствовать развитию интегративного качества «эмоционально отзывчивый» у детей старшего дошкольного возраста, при условии:

- создания проблемных игровых ситуаций, позволяющих обратить внимание на эмоциональную сторону происходящего события;
- использования в руководстве театрализованной деятельностью специальных приемов, стимулирующих развитие эмоциональной отзывчивости, предложенных Н.В.Микляевой («погружение в сказку», чтение и совместный анализ сказки, проигрывание отрывков из сказки);
- соблюдения правил драматизации, влияющих на развитие эмоциональной отзывчивости (правила индивидуальности, всеобщего участия, свободы выбора, помогающих вопросов, обратной связи и др.).

Исследование проводилось на базе старшей группы МБДОУ ЦРР Детский сад № 106 города Владимир, в котором Юшенкова Т.В. работает воспитателем.

Диагностика уровня развития интегративного качества «эмоционально отзывчивый» проводилась с использованием творческих заданий, разработанных Е.В. Мигуновой. Цель первого творческого задания – разыграть сказку, используя настольный и кукольный театр. Анализируется понимание ребенком основной идеи сказки, способность сопереживать, передать различные эмоциональные состояния и характеры героев. Цель второго творческого задания – создание спектакля по сказке «Заячья избушка». Оценивается умение дать характеристику главным и второстепенным героям, их эмоциям и чувствам (радость, страх, гнев, интерес, удивление, сомнение, грусть, стыд). Цель третьего творческого задания – сочинение сценария и разыгры-

вание сказки, импровизация на тему знакомых сказок, творческая интерпретация знакомого сюжета, пересказ его от лица разных героев сказки. Оценивается умение создавать характерные образы героев, используя мимику, жесты, движение, интонационно-образную речь, песню, танец [4].

На протяжении выполнения всех диагностических творческих заданий проводилось наблюдение за детьми, фиксировалась оценка уровня развития интегративного качества «эмоционально отзывчивый», по критериям, разработанным Ю.А. Афонькиной [1]:

- сопереживание персонажам сказок и рассказов;
- представления об эмоциональных состояниях героев сказок;
- проявление эмоциональной отзывчивости в процессе подготовки спектакля.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что только у пяти дошкольников (25%) был выявлен высокий уровень развития интегративного качества «эмоционально отзывчивый»: они адекватно реагируют на события, описанные в тексте; испытывают яркие переживания, разнообразные по содержанию; дают эмоциональную оценку персонажам и мотивируют ее, исходя из логики их поступков; соотносят содержание прочитанного произведения с иллюстрациями и со своим жизненным опытом; имеют четкие, обобщенные, информативные представления об эмоциях и чувствах (радость, страх, гнев, интерес, удивление, сомнение, грусть, стыд), понимают и объясняют причины их возникновения и приемы преодоления отрицательных переживаний, опираясь на свой опыт, опыт литературных персонажей, мнение и рассказы взрослого; постоянно учитывают в деятельности и общении эмоции других людей, понимают важность эмпатии.

Половина группы – 10 детей имеют средний уровень развития эмоциональной отзывчивости.

Пять детей (25%) имеют низкий уровень развития интегративного качества «эмоционально отзывчивый»: эмоционально откликаются на некоторые эпизоды сюжета, могут проявлять неадекватные ситуации переживания, например, смеются, когда персонаж попадает в трудную ситуацию; затрудняются дать эмоциональную оценку персонажам, а если с помощью взрослого дают ее, то не мотивируют; не

различают эмоциональную (красивый/некрасивый) и моральную оценку (добрый/злой, хороший/плохой) персонажей; имеют общие представления об основных эмоциях (радость, страх, гнев), но не могут объяснить причины их возникновения и приемы преодоления отрицательных переживаний; редко ориентируются в деятельности и общении на эмоции других людей.

Формирующая работа включала в себя три этапа, в соответствии с описанными выше педагогическими условиями использования театрализованной деятельности с целью развития эмоциональной отзывчивости.

На первом этапе использовались проблемные игровые ситуации, позволяющие обратить внимание детей на эмоциональную сторону происходящего события (А что случилось? Как решать проблему? Чем помочь? Где искать ответ?). Задача педагога состояла в том, чтобы заинтересовывать детей, активизировать их действия по разрешению игровой проблемы.

Следующим этапом работы было применение педагогических приемов, способствующих развитию эмоциональной отзывчивости:

- «Погружение в сказку» при помощи «волшебных вещей» из сказки. Создание воображаемой ситуации. Например, посмотреть на вещи, используя «волшебный ритуал» (зажмурить глазки, вдохнуть, с выдохом открыть глазки и осмотреться). Затем привлечь внимание детей к какой-либо вещи: скамейка («Не с нее ли упало яичко?»), миска («Может в этой миске испекли Колобок?») и т.д. Спросить детей, узнали ли они из какой сказки эти вещи. Воспитатель предлагает детям участвовать в воображаемой ситуации, при этом ребенок переживает за героя сказки.

- Чтение и совместный анализ сказок. Например, проводится беседа, направленная на знакомство с эмоциями и чувствами, затем – выделение героев с различными чертами характера и идентификация себя с одним из персонажей. Для этого во время драматизации дети могут смотреться в «специальное» зеркало, которое позволяет видеть себя в различные моменты театрализованной игры и с успехом используется при проигрывании перед ним различных эмоциональных состояний.

▪ Драматизация отрывков из сказки, передающих различные черты характера, с параллельным объяснением или разъяснением воспитателем и детьми нравственных качеств и мотивов действий персонажей [5].

Реализацию третьего педагогического условия (соблюдение правил драматизации (предложены Р.Р. Калининой)) – лучше начинать с изготовления атрибутики к драматизациям. Именно атрибутика (элементы костюмов, маски, декорации) помогает детям погрузиться в сказочный мир, лучше почувствовать своих героев, передать их характер, она создает определенное настроение, подготавливает маленьких артистов к восприятию и передаче изменений эмоциональных состояний, происходящих по ходу сюжета. Атрибутика не должна быть сложной, лучше, когда дети изготавливают ее своими руками.

Следующее правило драматизации – это правило всеобщего участия. В драматизации участвуют все дети в группе. Если не хватает ролей для изображения людей, зверей, то активными участниками спектакля могут стать деревья, кусты, ветер, избушка и т.д., которые могут помогать героям сказки, могут мешать, а могут передавать и усиливать настроение главных героев.

Правило индивидуальности. Драматизация – это не просто пересказ сказки, в ней нет строго очерченных ролей с заранее выученным текстом. Дети переживают за героя, действуют от его имени, привнося в характер персонажа свою личность, поэтому герой, сыгранный одним ребенком, будет совсем не похож на героя, сыгранного другим ребенком.

Правило свободы выбора. Каждая сказка проигрывается неоднократно. Она повторяется (но это будет каждый раз другая сказка) до тех пор, пока каждый ребенок не проиграет все роли, которые он хочет. Это позволяет ребенку пережить чувства и настроение любого понравившегося героя.

Для облегчения проигрывания той или иной роли после знакомства со сказкой и перед ее проигрыванием используется правило помогающих вопросов, здесь необходимо обсудить, «проговорить» каждую роль. Здесь помогут вопросы: что ты хочешь делать? Что тебе мешает в этом? Что поможет сделать это? Что чувствует твой персо-

наж? Какой он? О чем мечтает? Что он хочет сказать? Данное правило помогает ребенку лучше осознать персонажа сказки, понять что он чувствует [3].

С целью подведения итогов работы детям были предложены к выполнению те же диагностические задания, что и на диагностическом этапе.

Результаты диагностики уровня сформированности интегративного качества «эмоционально отзывчивый» в конце учебного года: высокий уровень – 80 % (16 чел), средний – 10% (2 чел.), низкий – 10 %. Большинство детей адекватно реагирует на события, описанные в тексте; испытывает яркие переживания, разнообразные по содержанию; дает эмоциональную оценку персонажам и мотивирует ее, исходя из логики их поступков; самостоятельно предлагает варианты содействия персонажам; различает эмоциональную оценку (красивый/некрасивый) и моральную оценку (добрый/злой, хороший/плохой) персонажей; с помощью взрослого, отвечает на вопросы, проникает в сферу переживаний и мыслей героев, объясняет мотивы поступков персонажей. У детей сформированы более четкие, обобщенные представления об эмоциях и чувствах (радость, страх, гнев, интерес, удивление, сомнение, грусть, стыд, чувство прекрасного), они понимают и объясняют причины возникновения и приемы преодоления отрицательных переживаний, опираясь на свой опыт, опыт литературных персонажей, мнение и рассказы взрослого. Большая часть детей может учитывать в деятельности и общении эмоции других людей, понимает важность эмпатии.

Таким образом, результаты исследования подтвердили наше предположение о том, что театрализованная деятельность при грамотном педагогическом руководстве способствует развитию компетентности дошкольника, в частности интегративного качества «эмоционально отзывчивый».

Литература

1. Афонькина, Ю.А. Мониторинг качества освоения общеобразовательной программы дошкольного образования Старшая группа / Ю.А. Афонькина – Волгоград: Учитель, 2012. – 63 с.

2. Афонькина, Ю.А. Развитие интегративных качеств дошкольников. Методический конструктор / Ю.А. Афонькина.– Волгоград: Учитель, 2013.-92с.
3. Игры-драматизации // Эмоциональное развитие дошкольника/ Под общ. ред. А.Д.Кошелевой. – М., 1996. – 76 с.
4. Мигунова, Е.В. Театральная педагогика в детском саду / Е.В. Мигунова. – ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.
5. Микляева, Н.В. Игровые педагогические ситуации в опыте работы ДОУ / Н.В. Микляева. – М.:Айрис-пресс, 2005.-122 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.
7. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 // Российская газета.- 2010.- 5 марта.

Tatiana Yushenkova, Olga Morozova
(Vladimir, Russia)

Development of integrative qualities of senior preschoolers in theatrical activities

The present article is devoted to the problem of evaluation of the results of assimilation of the program in the conditions of preschool education standardization, realization of competitive approach in preschool education. The present article highlights results of research of usage of theatrical activity for the purposes of development of integrative quality “emotionally responsive” of senior preschoolers.

Key words: *results of assimilation of the program, purpose goals of preschool education, integrative qualities of preschoolers, emotional responsiveness, theatrical activity*

Е. В. Боровикова, Е. В. Спиридонова
(г. Москва, Россия)

Постигаем искусство театра...

В статье представлен инновационный проект «Постигаем искусство театра», направленный на создание оптимальных условий для развития личности ребенка-дошкольника, его социализации в условиях реализации модели интегрированного образовательного процесса.

Ключевые слова: *инновационный проект, интеграция искусств, детский театр*

В рамках введения и апробации механизмов ФГОС дошкольного образования, инновационный проект «Постигаем искусство театра...» направлен на создание оптимальных условий для социализации и устойчивого развития личности, проявления детьми социальной активности на основе формирования механизмов позитивного образа себя и мира в процессе социально-эмоционального, социально-нравственного и нравственно-эстетического развития и воспитания, на основе реализации моделей интегрированного образовательного процесса и принципа интеграции искусств.

В начале учебного года совместно с родителями было принято решение посещать различные детские спектакли в театрах города Москвы. В Москве много детских театров, но решая, куда пойти с детьми, мы учли, что некоторые из них любимы детьми больше остальных. В первую очередь, это, конечно, Государственный Академический Центральный театр кукол им. С.В. Образцова, что на Садовом кольце. Репертуар театра предназначен для любого зрителя: классика и современная драма, комедии и детские спектакли. Детские спектакли по известным сказкам и любимым детским книгам. Некоторые дети впервые попали в театр, который удивил и порадовал, ведь при театре есть музей театральных кукол, который был создан в 1937 году. Коллекция музея считается одной из самых лучших в мире. Дети с огромным желанием рассматривали выставленную экспозицию, фотографировались. В фойе многим купили настоящих кукол-марионеток, которыми дети управляли, играли и озвучивали их.

Первый спектакль, который мы посмотрели – это «Тигрик – Петрик». Этот спектакль впервые был показан в 1965 году. Многие родители не были уверены, что их ребенок уже готов к знакомству с театром. А именно: хватит ли терпения и внимания на весь спектакль, не будет ли он мешать другим детям и артистам. Учтя все эти нюансы, мы остановились именно на этом спектакле, так как он по продолжительности не более 45 минут, что очень удобно для первого посещения театра. Все наши опасения были напрасны, так как с первых минут дети с огромным удовольствием смотрели на то, что происходит на сцене, радовались и сопереживали героям. В антракте Александр Вячеславович, папа Тимофея, сказал, что он как будто вернулся в детство, так как этот спектакль он смотрел маленьким мальчиком с мамой, а сегодня – с сыном. Он поблагодарил нас за эту неожиданную возможность вернуться в детство. После спектакля дети смогли пройти за кулисы сцены и познакомиться с Тигриком-Петриком и его друзьями, а также поблагодарить артистов за прекрасное выступление и вручить им цветы. Первое коллективное посещение театра надолго запомнилось детям.

Всю следующую неделю дети играли с куклами-марионетками, приобретенными в театре. Мы придумали с детьми сказку с этими персонажами и показали спектакль «Верные друзья» детям соседней группы. Оформили стенгазету «Сказочный мир театра», в которой были использованы фотографии совместного посещения театра, музея театральных кукол и фрагменты сказки «Верные друзья».

Учитывая интересы детей и активность родителей, мы сочли необходимым побывать еще раз в этом замечательном театре на спектакле по сказке Ш. Перро «Кот в сапогах». Детям мы рассказали о знаменитом сказочнике Ш. Перро, познакомили с его творчеством, сделали выставку книг по его произведениям и прочитали сказку «Кот в сапогах». Наша вторая встреча прошла не менее интересно и плодотворно, так как мы встретились под уникальными кукольными заводными часами в 12 часов дня и имели возможность увидеть всех 12 животных – сказочных персонажей. Их домики открывались под музыку «Во саду ли, в огороде...», дети радостно хлопали в ладоши и смеялись. Часы так понравились детям, что многие дома сделали их макеты и принесли в группу. Совместные поделки детей и родителей получились разнообразные, интересные и в группе прошла выставка «Театральные часы».

Для следующего посещения мы выбрали Государственный театр киноактера, которому в декабре 2013 года исполнилось 70 лет. Мы смотрели мюзикл по произведению С. Михалкова «Праздник непослушания». Праздник начался уже в фойе театра. Детей встречали артисты, которые организовывали всех детей на интересные игры, разучивали с ними танцевальные движения под веселые детские песни. В фойе много фотографий артистов, которые выступали и выступают на сцене этого театра. Нам посчастливилось встретиться и сфотографироваться с одной из заслуженных артисток этого театра Муратовой Еленой Петровной. Она тоже встречала детей и угощала их вкусными конфетами, играя роль доброй феи. Спектакль шел 1,5 часа. Сам спектакль яркий, интересный, динамичный и музыкальный. Все детские роли исполняли дети. Они танцевали, пели, хулиганили и играли так, что зритель сразу понимал, что сказка «Праздник Непослушания», написанная почти полвека назад классиком детской литературы Сергеем Михалковым, написана именно про них. Сюжет спектакля детям был знаком, так как мы заранее читали это произведение в группе, рассматривали иллюстрации к сказке, комментировали их, разбирали поведение главных героев. Мы понимали, что произведение предназначено для детей более старшего возраста, но наши дети с удовольствием слушали сказку и с интересом смотрели спектакль.

В этом году, как и каждый год, мы учувствовали в традиционной неделе театра, которая проходит в марте, и показали спектакль по русской народной сказке «Хвосты». Инсценировка сказки очень увлекла детей. Они быстро запоминали слова всех персонажей, часто импровизировали самостоятельно, наряжаясь и обыгрывая разные сценки из сказки. В процессе разучивания ролей маленьким «артистам» мы предлагали проиграть сказку, используя теневой, кукольный, пальчиковый или настольный театр, ребята менялись ролями. Для самих детей подобное мероприятие полезно тем, что раскрывает их творческий потенциал, дети лучше общаются, выражают свои мысли. Полученный положительный эмоциональный заряд от показа спектакля, приобретенная вера в свои силы повысили самооценку многих детей.

Театрализация сказки предполагает большой объем предварительной работы. Она проводилась в системе и взаимосвязи со всеми специалистами детского сада. В спектакле было много музыки, которая подчеркивала характер героев. Под нее маленьким «артистам» легче было имитировать движения персонажей. Наши родители не остались в стороне, напротив, они активно и с удовольствием помогали в изготовлении костюмов, атрибутов, декораций. На выступление были приглашены родители, дети детского сада и наши выпускники, участники спектакля «Аленький цветочек». В день спектакля в зале царил приподнятое, радостное настроение.

Не менее запоминающимся было посещение Театра зверей им. Дурова, его часто называют "Уголок дедушки Дурова" или "Страна чудес дедушки Дурова". Это театр – уникальный культурный комплекс, включающий Большую и Малую сцены, музей театра, аттракцион «Мышиная железная дорога». Сам театр размещается в старинном особняке, где когда-то жил Владимир Леонидович Дуров – родоначальник известнейшей цирковой династии. Большая сцена была построена к Московской Олимпиаде в 1980 году, и вмещает 328 зрителей. Она представляет собой уютный зал с амфитеатром, в котором нет неудобных мест. Дети и родители выбрали для просмотра представление «Подарите мне сказку» по мотивам любимого произведения детей «Аленький цветочек».

Перед посещением театра мы познакомили детей с произведением Аксакова «Аленький цветочек», выяснили, что волшебного произошло в сказке, добрый или злой Чудище, какие сестры в сказке. У нас была возможность показать детям постановку сказки «Аленький цветочек», которую готовили наши бывшие выпускники к традиционной неделе театра в 2011 году. На просмотр мы пригласили участников этого спектакля, уже школьников, которые поделились с детьми своими воспоминаниями о том, как они готовились, репетировали, шили костюмы, делали декорации вместе с родителями. Предложили родителям посмотреть дома мультфильм «Аленький цветочек». В книжном уголке были размещены иллюстрации и раскраски к этой сказке.

Театр принял нас тепло. Фойе небольшое, но уютное, где можно сфотографироваться с пуделем, змеей, маленьким крокодильчиком. На втором этаже можно посмотреть на рыбок и черепаху в аквариумах, на птичек и попугаев в клетках. Приятно удивило, что театр не стоит на месте, развивается. Мы увидели более целостное представление, где есть место и сказке и животным, а дрессировщики не только общаются со зверями, но и выступают как артисты – поют, танцуют. Многие декорации заменяются видеорядом. В представлении было задействовано много разных животных: бык, тигр, медведь, волк, обезьяна, осел, слон, пеликаны, голуби, собаки, кошка, козы, морской котик, попугай. Все звери ухоженные и здоровые. Спектакль яркий, динамичный, добрый. По пути домой мы предложили родителям поговорить с ребенком о просмотренном спектакле, узнать, что ребенку больше всего понравилось в театре, правильно ли назван спектакль, или его можно было бы назвать как-то по-другому? За это время спектакль «дозреет» в душе ребенка, а дома все свои впечатления можно перенести в рисунки красками, карандашами, мелками, фломастерами.

В начале следующей недели мы все вместе придумали афишу – коллаж к этому спектаклю. Она получилась интересная, яркая и красивая. Нашим детям хотелось рассказать о понравившемся спектакле всем детям сада, чтобы они тоже сходили в этот театр, поэтому мы разместили афишу в холле первого этажа. Афиша оказалась полезной и интересной для родителей, ведь перед родителями всегда стоит вопрос: «Какой театр выбрать?». Существует несколько основных принципов при выборе театра: советы друзей и знакомых, просмотр сайтов с репертуаром, фотографиями и отзывами, анонс (в прессе, на ТВ, в Интернете), афиши.

Спустя некоторое время, педагоги других групп пришли к нам с предложением организовать выставку рисунков на тему «Я люблю театр», так как многим детям из других групп тоже захотелось поделиться своими впечатлениями о посещении театра. Выставка была организована, и каждый детский рисунок сопровождался небольшим рассказом о посещении театра, записанного со слов ребенка, что помогло многим родителям при выборе спектакля, мюзикла и театра.

Эта выставка помогла и нам в выборе спектакля для следующего похода в театр. Наше внимание привлек отзыв о спектакле «Щелкунчик и мышиный король». Спектакль проходит на сцене уже известного нам Государственного театра киноактера. Беседу о предстоящем спектакле мы начали со знакомства с произведением Э. Т. А. Гофмана «Щелкунчик и мышиный король». Дети имели возможность рассмотреть книги, иллюстрации к сказке «Щелкунчик», посмотреть мультфильм «Щелкунчик». Этот спектакль мы решили посмотреть вместе с детьми группы «Непоседы» и сделали для них яркие пригласительные билеты в театр. Волшебство музыки Чайковского и мастерство актеров театра впечатляет и дает непередаваемые ощущения. Сам спектакль – великолепен, за это время, что он длится, испытываешь целый калейдоскоп эмоций!

Хочется верить, что через такие мероприятия мы сумели привить детям любовь и интерес к театру, повысили культуру ребенка, познакомили его с детской литературой, музыкой, изобразительным искусством, правилами этикета, традициями. Любовь к театру становится не только ярким воспоминанием ребенка, но и ощущением праздника, проведенного вместе со сверстниками, родителями и педагогами. О всех посещениях театра можно было прочитать в блоге группы, где мы рассказывали о спектакле, выставляли фотографии, а родители могли оставить свои отзывы и комментарии.

Мы убеждены, что необходимо использовать социум в воспитательных целях, он обогащает образовательный процесс.

Elena Borovikova, Elena Spiridonova
(Moscow, Russia)

Learning the art dramatics...

The article presents the educational project “Learning the art dramatics...”, aimed at a child’s personality development and socialization under the condition of integrative educational process.

Key words: *innovative project, integration of arts, children’s theatre*

И. В. Иванова

(г. Судогда, Владимирская область, Россия)

**Использование метода моделирования
как средства формирования элементарных представлений
об окружающем мире
у детей старшего дошкольного возраста***

Статья посвящена использованию метода моделирования как средства формирования элементарных представлений об окружающем мире детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *экологическое воспитание, формирование элементарных представлений об окружающем мире у детей, метод моделирования*

Экологическое воспитание детей дошкольного возраста – новое направление педагогики, складывающееся в последние годы и сменявшее традиционно представленное в программах ознакомление детей с природой, в основу которого положен экологический подход, при котором педагогический процесс опирается на основополагающие идеи и понятия экологии, в ходе которого проявляется экологическая культура [5; 57].

Целью экологического воспитания является формирование экологической культуры, под которой следует понимать совокупность экологического сознания, экологических чувств и экологической деятельности. Именно на этапе дошкольного детства должны формироваться элементарные представления об окружающем мире как компонент экологической культуры и основа для осуществления задач экологического воспитания.

Педагогический процесс в дошкольном учреждении в основном основывается на наглядных и практических методах.

Педагогические исследования показывают, что наиболее эффективно формирование экологической культуры дошкольников проис-

* Статья подготовлена на основе дипломного исследования И.В. Ивановой под научным руководством доцента Перекусихиной Н.А.

ходит через такие способы поисковой деятельности как: наблюдение, имитация, экспериментирование, исследовательская работа, моделирование.

Именно поэтому в последние годы в педагогической теории и практике все большее внимание уделяется вопросам использования моделирования в работе с детьми дошкольного возраста.

Моделирование рассматривается как совместная деятельность воспитателя и детей по построению моделей [6; 148].

Цель моделирования – обеспечить успешное усвоение детьми знаний об особенностях объектов природы, их структуре, связях и отношениях, существующих между ними.

Моделирование основано на принципе замещения реальных объектов предметами, схематическими изображениями, знаками.

Каждый день пребывания детей в детском саду должен быть интересным и насыщенным, поэтому реализация метода моделирования предполагает интегрированный подход к формированию элементарных представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста.

Знания по использованию экологических моделей дети получают не только во время специально организованных занятий, но и во время прогулок, экскурсий, трудовой, игровой и исследовательской деятельности.

В дидактике выделяют три вида моделей. **Первый вид – предметная модель** в виде физической конструкции предмета или предметов, закономерно связанных между собой. Например, на экскурсии в лесу (роще, на лугу) ребята рассматривали бабочку, стрекозу, жука, сравнивали их по внешнему виду, по способу передвижения, находили сходство и различие. Вспоминая во время беседы проведенную экскурсию, воспитатель предлагает задание: отобрать предметные модели с изображением насекомых, которых видели на экскурсии. На последующих занятиях задание усложняется: нужно отобрать модели с изображением насекомых, которые жужжат, стрекочут, прыгают, бегают. Для конкретизации и систематизации знаний целесообразно применять предметные модели, например, изготовленные из бумаги или другого материала изображения насекомых, которыми ребенок

может оперировать вместо картинок, выполняя задания по анализу строения тела насекомого, его условий проживания.

Предметной моделью может быть коллективно заполненная детьми фланелеграмма, изображающая, например, луг, лес, поле и т.д.

Модель игры-загадки «Лес».

Цель. Учить детей отгадывать загадки, закреплять навыки доказательства, развивать навыки описательной речи.

Материал для игры. Модели объемных и плоскостных игрушек, изображающие растения и животных леса.

Модель – «Пищевые цепочки на лугу».

Цель: Закрепить знания детей о пищевых связях на лугу.

Правила игры: Детям раздаются модели – карточки с силуэтами обитателей луга. Дети раскладывают, кто чем питается.

Модель – «С чем нельзя в лес ходить?»

Цель: Уточнение и закрепление правил поведения в лесу.

Правила игры: Воспитатель выкладывает на стол предметные модели с изображением ружья, топора, сачка, магнитофона, спичек, велосипеда... Дети объясняют, почему нельзя брать эти предметы в лес.

Второй вид – предметно-схематическая модель. Использование предметно-схематической модели позволяет детям обнаружить связи между объектами, отчетливо представить их в обобщенном виде. Например, было очень интересно использовать такой прием – рисование предметной схемы-модели на тему “Что мы увидели бы, если бы заглянули под землю”. Дети с удовольствием рисуют лес, сад, огород и при этом стараются правильно изобразить наземные и подземные части растений. Так же интересно проходят занятия по изобразительной деятельности на темы “Подо льдом”, “Под снегом”.

Вообще, изобразительная деятельность детей может широко использоваться при систематизации знаний в процессе ознакомления детей с природой. Например, можно предложить детям нарисовать овощи, которые едят сырыми, цветы, которые растут на лугу (в саду, в лесу), и т.д., расположив потом эти рисунки на соответствующей схеме-модели, изображающей сад, огород, луг и т.д.

Третий вид – графические модели (графики, формулы, схемы и т.п.) *Например: при формировании понятия «рыбы» в старшей группе используется модель, в которой отражены существенные, наглядно воспринимаемые признаки данной систематической группы животных: среда обитания, своеобразное строение конечностей (плавники), форма тела, покров тела, жаберный способ дыхания, в которых проявляется приспособление рыб к водной среде обитания.*

Графические модели способствуют формированию умения определять, к какому миру – природному или рукотворному – относится предмет: «Чудесный мешочек», «Помоги Незнайке», «Определи место для предмета» и т.д. Например, в игре «Помоги Незнайке» дети, по просьбе героя, раскладывают предметы рукотворного мира в конверты с соответствующими символами («человек», «бабочка»). Детям предлагаются и другие сюжетные линии. Затем задача усложняется: требуется не только разложить, но и обосновать свой выбор.

Модели многофункциональны. Они используются как в организовано – образовательной, совместной и самостоятельной деятельности. На основе моделей можно создать в групповом помещении разнообразные микроблоки развивающей среды, которые способствуют развитию естественно-научных представлений у старших дошкольников [5, 36].

Эффективно используются модели и в игровой деятельности, например, в игре «*Когда это бывает?*»: Цель игры: закрепить знания о временах года. Воспитатель читает четверостишия о временах года, а дети на модели «времена года» стрелкой указывают время года, о котором говорится в четверостишии. Подобно предыдущей проводится игра, целью которой является закрепление названий частей суток («*Когда это бывает?* »)

В дидактической игре «*Живое – не живое*» ставятся задачи: сформировать обобщенные представления о живом организме как целостном образовании и его существенных признаках (питание, дыхание, движение, способность к размножению и росту), учить использовать модель при нахождении признаков живого и неживого. В ходе игры воспитатель ведет беседу о каких-либо двух объектах, например, вороне и самолете. В ходе беседы поочередно выставляются на

мольберт графические модели (ноги – движение, рот – питание, нос – дыхание, прямоугольники разной величины – рост, овал- размножение). Используя модели, дети делают вывод, что ворона – живое существо, а самолет – неживой предмет. Затем воспитатель предлагает детям предметные модели и просит доказать, какой у них изображен на модели предмет, живой или не живой.

В дидактической игре «*Путаница*» с помощью модели закрепляем у детей знания о строении растения (цветка, дерева) .

Во время прогулок проводятся подвижные игры с использованием предметно – схематических моделей: «Найди и принеси самый большой лист», «Раз, два, три, к дереву беги». Дети уже знают особенности строения – модели дерева (есть высокие, низкие, тонкие, толстые; у одного раскидистая крона, у других опущенные или приподнятые ветки).

Варианты игр:

1. Предлагается изобразить своих новых друзей. Ранее указывалось, что у ребенка есть части тела, которые можно сравнить с частями растения: ноги похожи на корни, туловище – на ствол, руки – на ветки, пальцы на листья. Так, изображая старый дуб с большими толстыми корнями, ребенок широко расставляет ноги; показывая плакучую иву, опускает руки и т.д. Пусть дети вспомнят, как шумит листва в ветреную погоду, воспроизведут эти звуки, представят, что на ветви садятся птицы, идет дождь или светит солнце. Ситуации можно придумать самые разнообразные с проводившимися ранее наблюдениями. Задача детей – отразить особенности дерева в предлагаемых педагогом ситуациях [1, 57].

2. Представим, что деревья научились ходить (эту игру уместно провести после чтения и обсуждения поэмы Б. Заходера «Почему деревья не ходят?»). Задача: показать как могло бы ходить дерево – тяжелым или легким шагом. Пусть дети объясняют свои движения (как правило, в своих комментариях они ссылаются на особенности внешнего вида растения).

Не существует однозначных рецептов по поводу того, какие экологические модели, на каком занятии и как именно рассматривать. Это может решить только воспитатель, работающий в конкретной

группе в условиях конкретного природного окружения. Важно учесть необходимость дифференцированного подхода к детям, подбора для них заданий разной степени сложности. Например, в старшей группе используем замечательный «Чудесный ящик». Дети делают его нарядным каждый сезон по-разному: с началом зимы наклеивают предметно – схематические модели зимнего содержания, осенью – желто-красные листочки, весной – изображения первых цветов. Ключик от ящика хранится в специальной коробочке. Детям по очереди предоставляется возможность открыть его и узнать, что там есть. В ящике конверты с графическими моделями – загадками. Воспитатель читает, а дети отгадывают. Воспитатель поощряет детей. По окончании карточки складываются в конвертики, а дети составляют письмо «Волшебнику» с просьбой прислать новые модели – загадки.

В воспитании экологической культуры старших дошкольников большое значение имеет трудовая деятельность экологического содержания. Ее следует организовать систематически, с постоянным усложнением.

Основная цель использования метода моделирования в трудовой деятельности состоит в том, чтобы сформировать у дошкольников мотивацию к природоохранной деятельности: вызвать у них интерес и желание ухаживать за природными объектами, эмоционально настроить детей на тот, или иной вид труда, активизировать их в процессе выполнения поручений. Можно использовать такие модели, как: «Поиск добрых дел», «Поможем Незнайке полить цветы», «Скорая помощь». Использование моделей помогает закрепить знания дошкольников, научить использовать их в нужный момент.

Таким образом, к концу дошкольного детства у детей накапливается достаточно большой опыт в использовании моделей. Дети начинают самостоятельно обучать друг друга способам моделирования, вводить новые правила, условия.

Для обучения детей использованию новой модели воспитатель не всегда должен привлекать всю группу детей. Педагог следит, чтобы владеющие моделью дети смогли доходчиво объяснить использование модели остальным ребятам. Взаимообучение играет важную

роль в формировании активности детей, развитии их интеллектуальной сферы.

Таким образом, использование метода моделирования может пронизывать все сферы образовательной деятельности и находить отражение в организации предметно-развивающей среды.

Литература

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Наука, 2004. – 156с.
2. Давыдов, В.В. Учебная деятельность и моделирование / В.В. Давыдов, А.У. Варданян. – Ереван: Луйс, 2001. – 220с.
3. Куцакова, Л.В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика-Синтез, 2008.
4. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр "Академия", 2002. – 336 с.
5. Серебрякова, Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте / Т.А Серебрякова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 382с.
6. Штофф, В.А. Моделирование / В.А. Штофф. – М.: Наука, 2009. – 282 с.

Irina Ivanova

(Vladimir region, Russia)

Modeling-method as a means of development of elementary ideas of the outward things by senior preschoolers

Article is dedicated to the usage of the method of modeling as facility of the shaping of the elementary beliefs about the world around children of preschool age.

Key words: *ecological education, shaping of the elementary beliefs about world around children, method of modeling*

Т. В. Данилова
(п. Андреево, Судогодский район,
Владимирская область)

Формирование экологических представлений у старших дошкольников посредством моделирования*

Статья посвящена анализу педагогических условий формирования экологических представлений детей дошкольного возраста посредством использования метода моделирования.

Ключевые слова: экологические представления детей дошкольного возраста, моделирование как метод экологического образования

Человек и природа – одно неделимое целое. Но сейчас, в настоящее время, экологическая проблема взаимодействия человека и природы, а также взаимодействия человеческого общества на окружающую среду стало очень острой и приняла огромные масштабы. И поэтому каждый человек должен иметь определенный уровень экологической культуры, формирование которой начинается с детства и продолжается всю жизнь.

В настоящее время большое значение приобретает экологическое воспитание, которое является важнейшим условием гармонично развитой личности. А начинать это воспитание надо с дошкольного возраста, так как именно на этапе дошкольного детства ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни, то есть у него начинают закладываться начальные элементы экологической культуры [1; 15].

Основным из наиболее перспективных методов экологического воспитания является моделирование, поскольку мышление дошкольника отличается предметной образностью и наглядной конкретностью.

Модель – система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала. Модель используется в качестве заместителя изучаемой системы. Модель упрощает структуру оригинала, отвлекая от несущественного. Она служит обобщенным отражением явления. Модели могут представлять собой материальные предметы или быть математическими, графическими,

* Статья подготовлена на основе дипломного исследования Т.В. Даниловой под научным руководством доцента Перекусихиной Н.А.

действенными, информационными. *Моделирование* – это метод познания окружающего мира, состоящий в создании и исследовании моделей [1; 54]. Метод моделирования открывает перед педагогом ряд дополнительных возможностей в экологическом воспитании.

Моделирование в детском саду – это совместная деятельность воспитателя и дошкольника, направленная на создание и использование моделей. Моделирование основано на принципе замещения реальных объектов предметами, схематическими изображениями, знаками. *Цель моделирования в детском саду* – обеспечение успешного усвоения детьми знаний об особенностях объектов природы, их структуре, связях и отношениях, существующих между ними [6; 77].

Наиболее эффективное формирование экологических представлений детей старшего дошкольного возраста посредством моделирования обеспечивается взаимодействием комплекса педагогических условий:

- эколого-педагогической готовностью воспитателя к работе по формированию экологических представлений дошкольников посредством моделирования;
- заполнением экологически развивающей среды в дошкольном учреждении экологическими моделями, схемами, алгоритмами;
- включением дошкольников в процесс изготовления экологических моделей.

Данные условия были апробированы в ходе экспериментальной работы на базе МДОУ «Детский сад № 1 п. Андреево». В экспериментальной группе, в контексте реализации парциальной программы Николаевой С.Н. «Юный эколог», выявленные педагогические условия были реализованы следующим образом:

1) *Заполнение экологически развивающей среды в дошкольном учреждении*: в групповом помещении выделены основные, так называемые микроблоки развивающей среды, которые способствуют развитию естественно-научных представлений у старших дошкольников: * *лаборатория* (решает задачи овладения средствами познавательной деятельности, способами действий, обследования объектов; расширения познавательного опыта); * *уголок природы* (решает задачу расширения познавательного опыта, его использования в практической трудовой деятельности); * *уголок «Знайки»* (решает задачу формирования умения самостоятельно «работать» с книгой, «добывать» нужную информацию, накопления познавательного опыта); * *уголок моделирования* (решает задачи развития способности овладения моделирующей

деятельностью, систематизации познавательного опыта. Микроблоки развивающей среды взаимосвязаны между собой.

2) *Включение дошкольников в процесс изготовления экологических моделей:* в психолого-педагогической литературе выделены особенности организации работы с моделями в дошкольном возрасте: 1. Начинать следует с формирования моделирования пространственных отношений. В этом случае модель совпадает с типом отображенного в ней содержания, а затем переходит к моделированию других типов отношений. 2. Целесообразно в начале моделировать единичные конкретные ситуации, а позже организовывать работу по построению модели, имеющей обобщенный смысл. 3. Обучение моделированию осуществляется легче, если начинается с применения готовых моделей, а затем дошкольников знакомят с их построением[1;58].

Этапы овладения детьми моделями:

1. Предусматривает овладение самой моделью. Дети, работая с моделью, осваивают с помощью замещения реально существующих компонентов условными обозначениями. На этом этапе решается важная познавательная задача – расчленение целостного объекта или процесса на составляющие компоненты, абстрагирование каждого из них, установление связи функционирования.

2. Осуществляется замещение предметно-схематической модели схематической. Это позволяет подвести детей к обобщенным знаниям, умениям. Формируются умения отвлекаться от конкретного содержания и мысленно представить себе объект с его функциональными связями и зависимостями.

3. Самостоятельное использование усвоенных моделей и приемов работы с ними в собственной деятельности[6; 79].

Обучение моделированию осуществляется в такой последовательности:

Воспитатель:

- Предлагает детям описать новые объекты природы с помощью готовой модели, ранее усвоенной ими;

- Организует сравнение двух объектов между собой, учит выделению признаков различия и сходства, одновременно дает задание последовательно отбирать и выкладывать на панно модели, замещающие эти признаки;

- Постепенно увеличивает количество сравниваемых объектов до трех-четырех;

- Обучает детей моделированию существенных или значимых для деятельности признаков;

- Руководит созданием моделей элементарных понятий, таких как «рыбы», «птицы», «звери», «домашние и дикие животные», «растения» и т.д.

Большой интерес у детей вызывает работа с настольными моделями, так как они динамичны и помогают изменить положение деталей, и это дает возможность показывать объекты в действии, а также демонстрировать процессы и явления. Моделирование биоценозов также не представляет особых трудностей, поэтому может найти широкое применение в практике работы дошкольных учреждений. Дети легко создают модели всех естественных биоценозов(тундры, леса, степи, пустыни, пресноводного и соленого водоема), а также агроценозов(парка, поля, сада, огорода).

3) *Эколого-педагогическая готовность воспитателя к работе по формированию экологических представлений дошкольников посредством моделирования:* необходимым условием для развития экологических представлений является познавательная активность ребенка, необходимо «подтолкнуть» его к знаниям. Для этого можно использовать разные методы и приемы, как на занятиях, так и в свободное время, стараюсь, чтобы занятия отличались разнообразием, включали сюрпризные моменты, проходили в игровой форме.

Например, в своей работе применяю прием «А что дальше?», то есть прерываю занятия на интересном месте, что поддерживает познавательный интерес ребенка – «А что будет дальше?..»

Еще один прием называется «мостик» – это своеобразное звено, связывающее занятия между собой. Вместе с детьми придумали значок «мостик», который появляется после изучения нескольких природных зон. С помощью «мостика» мы пытаемся найти общие черты между природными зонами или экосистемами.

Еще один прием – «Карта времени». На карте я вывешивала тему следующего занятия(например изображение луга или леса) и значки, которые мы с детьми придумали сами – телевизор, книга, разговор со старшим. Таким образом дети «готовились» к следующему занятию. Используя этот прием, я обнаружила, что детям легче усваивать предлагаемый мною материал, у них появился интерес к занятиям.

Для развития умственных способностей дошкольников использую всем знакомые проблемные ситуации, с помощью которых дети учатся думать, анализировать, делать выводы. При решении экологических задач проблемные ситуации помогают детям почувствовать себя частью природы, понять свою ответственность за благополучие планеты.

В процессе моделирования в сознание детей «заложились» ясное и точное представление о предметах и явлениях природы, что в живой природе все связано между собой, что отдельные предметы и явления взаимообуславливают друг друга, что организм и среда – неразрывное целое, что любая особенность в строении растений, в поведении животных подчинена определенным законам, что человек, как часть природы, наделенная сознанием, своим трудом активно воздействует на природу.

Все вышеизложенное привело к следующему выводу: выявленные педагогические условия повышения уровня сформированности экологических представлений старших дошкольников методом моделирования достаточно эффективны.

Литература

1. Бабунова, Т.М. Дошкольная педагогика. – М.: Сфера, 2007. – 208 с.
2. Иванова, А.И. Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду. (Мир растений). – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 236 с.
3. Методика ознакомления детей с природой в детском саду/ под ред. П.Г.Саморуковой. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
4. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей. – М.: Академия, 2002. – 336 с.
5. Николаева, С.Н. Юный эколог. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 108 с.
6. Серебрякова, Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте. – Н.Новгород: НГПУ, 2005. – 136 с.

Tatiana Danilova
(Vladimir region, Russia)

Formation of ecological ideas of senior preschoolers by means of modeling-method

The present article is dedicated to analysis of the pedagogical conditions of the shaping the ecological visualization of children of preschool age by means of use the method of modeling.

Key words: *ecological visualizations of children of preschool age, modeling as method of the ecological education*

Л. С. Суркова
(г. Владимир, Россия)

Педагогические условия формирования экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста посредством организации предметно-развивающей среды*

Статья посвящена анализу педагогических условий формирования экологической культуры посредством организации развивающей среды.

Ключевые слова: формирование экологической культуры, развивающая среда дошкольной организации

Приобщением детей к экологической культуре – пласту культуры с большим нравственным, гуманистическим содержанием, ориентированным на сохранение и воспроизводство общечеловеческих ценностей отношения к природе, является в наше время актуальной педагогической проблемой.

В соответствии с ФГОС основная общеобразовательная программа должна строиться с учетом принципа интеграции образовательных областей и в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников. Решение программных образовательных задач предусматривается не только в совместной деятельности взрослого и детей, но и в самостоятельной деятельности детей, а также при проведении режимных моментов. Именно поэтому педагогической практики испытывают повышенный интерес к обновлению предметно-развивающей среды детского сада [4].

Наше исследование посвящено теоретическому обоснованию педагогических условий формирования экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста посредством организации предметно-развивающей среды, в связи с чем обобщен педагогический опыт работы по реализации этих условий.

* Статья подготовлена на основе дипломного исследования Л.С. Сурковой под научным руководством доцента Перекусихиной Н.А.

Итак, экологическая культура – это особый вид культуры, который характеризуется совокупностью системы знаний и умений по экологии, уважительным, гуманистическим отношением ко всему живому и окружающей среде. Экологическая культура дает понимание ценности живой природы, позволяет осознавать экологические последствия деятельности и выбирать пути наименьшего ущерба для окружающей среды [1; 84-94]. Несмотря на разнообразие подходов к определению сущности экологической культуры, большинство исследователей включают в нее ряд совпадающих конструкторов: экологические знания, опыт деятельности, поведения в природе и отношение к окружающему миру [5].

Изучение психолого-педагогической литературы позволило выяснить, что на этапе дошкольного детства формируются первоосновы экологического мышления, сознания, экологической культуры. Судить о том, обладает ли личность экологической культурой и каков ее уровень, можно по интеллектуальным, деятельностным и эмоциональным характеристикам.

Одним из важных условий реализации процесса формирования экологической культуры в дошкольном учреждении является правильная организация и экологизация развивающей среды [2; 117]. Концепция развивающей предметной среды разработана С.Н. Новоселовой, которая определяет ее как систему материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующую содержание развития его духовного, физического облика; обогащенная среда предполагает единство социальных и природных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка [3; 79].

Из приведенных теоретических данных можно судить о возможности проведения в детском саду эффективной работы по организации предметно-развивающей среды для дошкольников с целью формирования экологической культуры у детей.

Педагогический опыт, направленный на выявление сформированности экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста, проводился на базе МБДОУ № 87 «Светлячок» г. Владимира. В педагогическом опыте участвовали 20 детей старшего возраста. Цель педагогического опыта – формирование экологической культуры, здорового образа жизни, экологически правильного мышления и

поведения у старших дошкольников. Для изучения сформированности экологической культуры нами была подобрана методика, предложенная Т.Д. Серебряковой [5]. Данная методика направлена на выявление трех компонентов экологической культуры: сформированности знаний о мире природы, сформированности умений и навыков по уходу за объектами природы, характера отношения к миру природы.

Оценивая результаты диагностики старшей группы на начальном этапе исследования, констатируем, что дошкольники старшей группы в целом показали средний уровень сформированности экологической культуры. Лучше всего у старших дошкольников сформировано ценностное отношение к миру природы знания о мире природы, хуже всего умения и навыки по уходу за объектами природы.

Полученные результаты указали на необходимость проведения педагогической работы по формированию экологической культуры среди дошкольников МБДОУ № 87.

Формирование экологической культуры детей старшего дошкольного возраста в нашем исследовании происходило посредством организации предметно-развивающей среды в соответствии со следующими выдвинутыми нами педагогическими условиями:

- умением воспитателя педагогически грамотно организовать предметно-развивающую среду с целью формирования экологической культуры у дошкольников;

- учетом возрастных особенностей формирования экологической культуры детей при организации предметно-развивающей среды;

- педагогическим просвещением родителей и привлечением их к совместной деятельности по вопросам формирования экологической культуры у детей посредством организации предметно-развивающей среды;

- обращением при создании экологической предметно-развивающей среды к русским народным традициям с целью повышения активности дошкольников;

- экологически ориентированной деятельностью детей в экологической предметно-развивающей среде.

Значительная динамика роста уровня сформированности экологической культуры старших дошкольников подтверждает, что предложенные педагогические условия и реализованные на их основе ме-

роприятия достаточно эффективны: уровень экологической культуры дошкольников старшей группы в конце года оказался выше, чем в начале года.

Анализ результатов диагностики сформированности экологической культуры старших дошкольников на начальном и заключительном этапах исследования показывает:

1) Значительно возрос уровень сформированности экологической культуры у дошкольников старшей группы, показавших в диагностике на начальном этапе исследования низкие результаты.

2) Кроме того, заметно изменилось отношение детей старшей группы к природным объектам.

3) На занятиях по экологии дети стали более внимательными.

4) Во время прогулок и экскурсий дети стали проявлять большой интерес к жизни птиц и насекомых; стали бережнее относиться к деревьям, муравейникам и другим живым существам во время прогулок в лес.

Таким образом, гипотеза нашего исследования была подтверждена. Рекомендации по эффективному использованию грамотной организации предметно-развивающей среды в формировании экологической культуры дошкольников старшего возраста сводятся к грамотной реализации предложенных в данном исследовании педагогических условий. Полученные результаты предназначены для изучения и применения воспитателями в своей педагогической работе по формированию экологической культуры с детьми старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Жерневская, Т.В. Система сотрудничества с родителями как условие оптимизации экологического воспитания дошкольников / Т.В. Жерневская, Л.А. Мальчикова // Управление ДОУ. – 2011. – № 3. – 84-94 с.
2. Моисеев, Н.Н. Человек, среда, общество / Н.Н. Моисеев. – М.: Просвещение, 2010. – 302 с.
3. Новоселова, С.Л. Развивающая предметно-игровая среда / С.Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 4. – 79-84 с.

4. Приказ от 17 октября 2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» //Консультант Плюс// http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/
5. Серебрякова, Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте. – М.: Академия, 2009. – 208 с.

Ludmila Surkova
(Vladimir, Russia)

Educational conditions of formation of ecological culture of senior preschool children by means of object-developing environment

The present article is dedicated to analysis of the pedagogical conditions of the shaping the ecological culture by means of organization developing ambience.

Key words: *shaping the ecological culture, developing ambience of preschool organization*

А. В. Липатова

(г. Кольчугино, Владимирская область, Россия)

Формирование представлений о геометрических фигурах у детей старшего дошкольного возраста*

Статья посвящена формированию представлений о геометрических фигурах у старших дошкольников посредством дидактической игры при реализации определенных педагогических условий.

Ключевые слова: *представления о геометрических фигурах, дидактическая игра, обобщение педагогического опыта, геометрический эталон*

Требования, предъявляемые к умственному развитию детей дошкольного возраста возрастают. При этом сложилась негативная тенденция постепенного ухода игры из дошкольного учреждения. Игра

* Статья подготовлена на основе дипломного исследования А.В. Липатовой под научным руководством доцента Тепишкиной Е.Ю.

вытесняется учебной деятельностью, увеличивается количество обучающих занятий и сокращается время для игровой деятельности. Чрезмерная загруженность детей в дошкольном учреждении ведет к тому, что они все раньше и раньше становятся «маленькими» школьниками.

Организатором и руководителем процесса воспитания и обучения в детском саду является воспитатель. Потребности нынешнего времени требуют от него перестройки в содержании и формах работы с детьми, творческих усилий, поиска новых подходов к каждому ребенку с учетом его уровня развития, особенностей нервной системы и способности к усвоению знаний, активного использования научных достижений в области педагогики и психологии.

Теме игры и ее влияния на развитие ребенка дошкольника посвящены многие исследования. Проблема игры издавна привлекала к себе внимание исследователей. Теорию игры разрабатывали как зарубежные (Ж. Пиаже, В.Штерн, К. Гросс и др.), так и отечественные психологи (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубенштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Педагоги создавали и создают целые системы дидактических игр. Однако проблема использования дидактических игр нуждается в дополнительном изучении с учетом практики современных детских садов [1].

Мы решили в формировании представлений о геометрических фигурах у детей старшего дошкольного возраста использовать дидактическую игру.

Дидактические игры – это игры, специально создаваемые или приспособленные для целей обучения. Специфическими признаками дидактической игры является их преднамеренность, планируемость, направление учебной цели и задачи, предполагаемого результата. В дидактической игре ребенок получает новые знания, обобщает и закрепляет их. У дошкольников развиваются познавательные процессы и способности, дети усваивают общественно выработанные средства и способы умственной деятельности [5].

Увлекательные дидактические игры создают у дошкольников интерес к решению умственных задач: успешный результат умственного усилия, преодоления трудностей приносит им удовлетворение. Увлечение игрой повышает способность к произвольному вниманию, обостряет наблюдательность, помогает быстрому и прочному запоминанию. Все это делает дидактическую игру важным средством подготовки детей к школе [9].

В практике работы дошкольных учреждений имеется опыт использования дидактических игр при обучении детей математике. Дидактические игры используются как для формирования знаний, так и для закрепления и для сообщения новых знаний.

Как же формировать представления о геометрических фигурах у старших дошкольников?

Мы делаем это постепенно и проводим в несколько этапов:

1) формируем представления о геометрических фигурах с выделением существенных признаков (признаков отражающих суть данной фигуры);

2) даем задания, в которых геометрические фигуры и их элементы являются объектами для пересчитывания (также ведется работа и по усвоению необходимой терминологии, формируются умения узнавать и различать геометрические фигуры);

3) предлагаем задания на классификацию фигур;

4) на деление фигур на части и на составление одних геометрических фигур из других;

5) на выявление геометрической формы реальных объектов или их частей;

6) необходимы задания, связанные с формированием элементарных навыков и умений [7].

Удальцова Е.И., Сорокина А.И., считают, что в дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный чувственный опыт. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. Таким образом, дидактическая игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, что позволит ребенку получить собственный опыт [6].

Какие нужно создать педагогические условия для успешного проведения дидактической игры? Создание педагогических условий обеспечивает воспитатель.

Одним из самых важных педагогических условий является уважение педагога к личности воспитанника, формирование и поддержка его положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях.

Вторым из педагогических условий является использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям.

Следующим в педагогических условиях является поддержка положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей в разных видах деятельности.

Немаловажным из педагогических условий считается построение образовательного процесса на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития.

Одним из условий можно назвать возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения.

Работу по формированию представлений о геометрических фигурах у старших дошкольников? Для этого необходимо:

1) отказаться от жесткого регламентированного обучения школьного типа;

2) учить ребенка конструировать собственные знания (как бы ясно педагог ни преподносил новый материал, прямой «пересадки» знаний из головы педагога в голову ребенка не происходит);

3) опираться на спонтанный детский опыт, учитывать его;

4) обеспечивать взаимосвязь с повседневной жизнью детей, их самостоятельной деятельностью;

5) ориентироваться на «зону ближайшего развития», вводить в обучение элементы проблемности, задачи открытого типа, имеющие разные варианты решений;

6) широко использовать игровые приемы, игрушки, создавать эмоционально значимые для детей ситуации;

7) обеспечивать ребенку возможности ориентироваться на партнера-сверстника, взаимодействовать с ним и учиться у него (а не только у взрослого) [11].

Нами были изготовлены следующие дидактические игры: «Геометрическое лото», «Подбери по форме», «Найди по описанию», «Незаконченные картинки», «Фигуры из палочек», «Чудесный мешочек», «Предмет и форма», «Составные картинки», «Фигуры из цветной мозаики», «Сложи рисунок» [2] .

Мы подобрали игры, ориентируясь на постепенное усложнение программного материала по формированию представлений о

геометрических фигурах и форме предмета. Так, сначала мы учили детей различать геометрические фигуры, ориентируясь на образец и на словесное обозначение, составлять из частей целую геометрическую фигуру, соотнося ее с образцом («Чудесный мешочек», «Незаконченные картинки»).

Далее мы учили детей определять форму предметов по геометрическим эталонам. Затем мы развивали у детей умение группировать фигуры по цвету, по величине, по форме. Для этого мы использовали такие дидактические игры, как «Подбери по форме», «Найди по описанию» [8].

Вначале были подобраны игры на зрительное восприятие формы, которые способствовали развитию осязательного восприятия формы предметов, целенаправленному обследованию ее, а также способствовали познавательной активности, повышению интереса к решению поставленной задачи.

Это – игры «Закрой окошко» (цель которой – формировать у детей целенаправленное зрительное восприятие формы); «Где твой дом?» (с целью развития целенаправленного, осмысленного восприятия формы геометрических фигур); «Чей коврик лучше» (на развитие зрительного восприятия формы плоскостных фигур круга, овала, квадрата, прямоугольника и треугольника); «Посмотри вокруг» (которая закрепляла представления о геометрических фигурах); помогала находить предметы определенной формы; игра «Геометрическая мозаика» (целью которой являлось закрепление знаний детей о геометрических фигурах, формирование умения преобразовывать их, развитие воображения и творческого мышления, анализ способа расположения частей, составление фигуры, ориентировка на образец); игра «Найди свой домик» (в которой мы учили детей видеть геометрическую форму в окружающих предметах) [3].

Особое значение приобрела работа по изображению и воссозданию геометрических фигур, выкладыванию их из палочек, в игре «Фигуры из палочек». В результате этого дети овладевали способностью переносить усвоенные знания в незнакомую ситуацию. Особый интерес вызывали игры на создание предметов сложной формы из знакомых геометрических фигур. В играх «Составные картинки», «Фигуры из цветной мозаики», «Сложи рисунок» дети учились расчленять сложный узор на составляющие его

элементы, называть форму и пространственное положение, составлять узор сложной формы из геометрических фигур одного-двух видов, различных по величине [4].

Таким образом, в ходе исследования мы доказали, что дидактические игры, предполагающие последовательное усложнение задач, используемые систематически и целенаправленно, способствуют развитию представлений о геометрических фигурах и форме предметов у детей старшего дошкольного возраста, а именно:

- умения определять и различать геометрические фигуры и их элементы;
- умения определять форму предметов в соответствии с ее геометрическим эталоном;
- классифицировать и группировать геометрические фигуры по признакам.

Следовательно, дидактические игры на развитие представлений о геометрических фигурах, делая процесс обучения эмоциональным, действенным, позволяют получить каждому ребенку свой собственный практический опыт. Дети овладевают умением не только выделять нужные геометрические фигуры, но и находить предметы указанной формы в соответствии с эталонами геометрических фигур, классифицировать, группировать фигуры по их свойствам. А это в свою очередь оказывает большое влияние на развитие восприятия и мышления детей старшего дошкольного возраста [10].

Благодаря тому, что дидактическая игра является активной и осмысленной для ребенка деятельностью, в которую он охотно и добровольно включается, новый опыт, приобретенный в ней, становится его личным достоянием, поскольку его можно свободно изменять и в других условиях (поэтому необходимость в закреплении новых знаний отпадает). Перенос усвоенного опыта в новые ситуации в его собственных играх является важным показателем развития творческой инициативы ребенка. Кроме того, многие игры учат детей действовать «в уме», мыслить, что раскрепощает воображение детей, развивает их творческие возможности и способности.

Литература

1. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 1985.
2. Ерофеева, Т.И. Использование игровых проблемно-практических ситуаций в обучении дошкольников элементарной математике // Дошкольное воспитание. -2009. – №2.- С. 17 – 21.
3. Давидчук, А.Н. Дошкольный возраст: развитие элементарных математических представлений // Дошкольное воспитание. – 2010. – №12.- С.45 – 48.
4. Козлова, С.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию.- М., 2002.
5. Корнеева, Г.В. Современные подходы к обучению дошкольников математике // Дошкольное воспитание. – 2010. – №10.- С. 46 – 49.
6. Метлина, Л.С. Математика в детском саду.- М. Просвещение, 1984.
7. Михайлова, З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников.- М.: Просвещение, 1985.
8. Организация работы с детьми в рамках нового подхода // Справочник старшего воспитателя. – 2013.- №11.- С.21-26.
9. Смирнова, Е.О. Игра – это всегда какая- то загадка, импровизация, неожиданность, сюрприз //Современное дошкольное образование, теория и практика.- 2013. – №2.- С. 8-11.
- 10.Столяр, А.А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. – М.: Просвещение, 1988.
- 11.Сулина, И. Формирование элементарных математических представлений с использованием игровых приемов // Дошкольное воспитание 2008.-№10. – С. 20- 29.

Anna Lipatova
(Vladimir region, Russia)

Development of perceptions about geometrical figures by senior preschoolers

The article deals with the problem of development of perceptions about geometrical figures by senior preschoolers under the determined educational conditions.

Key words: *perceptions about geometrical figures, didactic game, generalization of pedagogical experience, geometrical standard*

О. П. Петрович
(г. Владимир, Россия)

**Развитие творческих способностей
у детей старшего дошкольного возраста
посредством музыкально-игровой деятельности***

Статья посвящена проблеме развития творческих способностей у детей дошкольного возраста посредством музыкально-игровой деятельности. В работе рассматриваются результаты исследования по использованию системы творческих заданий с целью развития творческих способностей у старших дошкольников.

Ключевые слова: творческие способности, музыкально-игровая деятельность, творческая личность, импровизация, творческие задания

В дошкольном периоде детства закладываются основы развития личности и формируются творческие способности. Педагогические практики отмечают, что если ребенок талантлив, он талантлив во многих сферах. Это говорит о том, что способности, проявляющиеся в одном виде деятельности, качественно влияют на развитие других.

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что в детском творчестве происходит самовыражение и самоутверждение ребенка, ярко раскрывается его индивидуальность. Психологи при характеристике творческих способностей утверждают, что творческие способности связаны с развитием воображения, фантазии, порождением гипотез (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Я.А. Пономарев, А.Г. Шмелев).

Ряд исследователей, как отечественных, так и зарубежных, определяют творческие способности как свойство личности. Так, Е.П. Торранс под творческими способностями понимает способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, чуткость к дисгармонии и т.д. Э. Фромм понятие творческой способности трактует как способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие

* Статья подготовлена на основе дипломного исследования О.П. Петрович под научным руководством доцента Морозовой О.В.

нового и способность к глубокому осознанию своего опыта [2; 9]. В ряде исследований творческие способности связывают с интеллектом (Ж. Пиаже, В. Штерн).

Многие отечественные исследователи (Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова) обращались к определению критериев творческих способностей (оригинальности, вариативности, гибкости и др.) в связи с изучением творческих проявлений человека в различных видах деятельности: речевой, изобретательской, музыкальной.

В становлении личности ребенка, в развитии его творческих способностей неопределима роль музыкальной деятельности, при помощи которой ребенок воспринимает окружающий мир и формируется как творчески мыслящая личность. Именно музыкальная деятельность может способствовать развитию творческих способностей у старших дошкольников [1; 4].

Музыкально-игровая деятельность – это игра под музыку. Движения используются как средство более глубокого проникновения и понимания музыкального искусства. Музыка сообщает движениям определенный характер, темп, динамику, придает им соответствующую эмоциональную окраску. В музыкальном воспитании дошкольников игровая деятельность носит специфический характер. Она эмоциональна в силу особенностей содержания музыкального искусства, что усиливает возможности развития мышления, воображения детей, музыкальных и творческих способностей, а также, при условии применения высокохудожественного репертуара — развития эстетических эмоций, художественного вкуса, представлений о красоте в искусстве и в жизни, то есть основ музыкальной и общей культуры.

В настоящее время разработаны игры, направленные на формирование музыкально-ценностных ориентаций ребенка, основ музыкальной и общей культуры (О.П. Радынова), интереса к музыкальной классике (Е.В. Боякова), формирования положительного эмоционально-оценочного отношения к музыке разных эпох и стилей (С.А. Фадеева). Большими возможностями обладают творческие сюжетно-ролевые музыкальные игры, перерастающие в театрализованные игры. Эти игры основаны на идеях А.В. Кенеман. Развивающие возможности игры как ведущей деятельности ребенка заключаются в творческой интерпретации детьми определенного сюжета или выполнения различных игровых действий в соответствии с музыкой.

Наши наблюдения показывают, что у современного ребенка, который живет в непростых условиях музыкального социума, исчез интерес к классической музыке, к фольклору, ослабло стремление к творческому проявлению. Музыкальная среда ребенка, в особенности домашняя, ограничивается, как правило, только развлекательной музыкой. Поэтому возникает противоречие: с одной стороны, доказано влияние музыкальной культуры на развитие детского творчества, с другой, ее возможности недостаточно используются.

Творческий потенциал детей во многом зависит от той базы, которая закладывается в дошкольном учреждении. Коллектив нашего детского сада (МБДОУ «Детский сад №27» г. Гусь-Хрустальный) приоритетное внимание уделяет художественно-эстетическому и интеллектуальному развитию детей, использует музыку как действенное средство художественно-эстетического воспитания, формирования креативности. Необходимое условие музыкального творчества – накопление опыта исполнительства, первичная ориентировка в творческой деятельности (установка: «Измени, придумай, сочини»).

Цель нашей работы (выполненной в рамках дипломного исследования) состояла в том, чтобы теоретически обосновать и апробировать педагогические условия развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством музыкально-игровой деятельности.

На поиск эффективных средств развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста нас вдохновили новые программы «Элементарное музицирование с дошкольниками» Т.Э. Тютюнниковой, «Камертон» Э.П. Костиной, а также уже широко известные программы «Музыкальные шедевры» О.П. Радынова, «Элементарное музицирование» К. Орфа. Отличительной чертой данных программ является их направленность на формирование у детей способности к музыкальному творчеству. Методика проведения музыкальных занятий, предусмотренная в этих программах, отличается значительной новизной.

На основе анализа литературы и обобщения собственного педагогического опыта мы предположили, что музыкально-игровая деятельность может выступать эффективным средством развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, при соблюдении следующих условий:

1. Развитие творческих способностей во всех видах музыкальной деятельности (восприятии музыки, пении, музыкально-ритмических движениях, игре на детских музыкальных инструментах).

2. Работа по формированию творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста должна строиться поэтапно (накопление впечатлений; спонтанное выражение творческого начала; поиск творческих решений; самостоятельные действия детей; индивидуальное и коллективное творчество).

3. Использование игровых приемов, творческих заданий

При организации работы мы учитываем возрастные особенности, потребности, интересы, уровень подготовленности детей.

Использование музыкальных игр во всех видах музыкальной деятельности дает возможность детям творчески проявлять себя в песенных, танцевальных, инструментальных импровизациях. Работу над песенной импровизацией детей ведем поэтапно. На первом этапе используем эпизод «Знакомство». Дети с удовольствием пропевают свои имя и фамилию, адрес, имя мамы. На втором этапе нацеливаем детей на создание своих мелодий. Для этого используем различные звукоподражания (тиканье часов, звучание барабана), имитацию голосов кукушки, кошки, передачу голосом различного настроения персонажей (котик выздоровел – заболел). Затем дети придумывают певческие переключки: «Лена, где ты?» – «Я здесь». На третьем этапе побуждаем детей сочинять мелодию на заданный текст (стихи А. Барто, С. Маршака, фольклорные тексты). Предлагаем дошкольникам сочинить песни на программные стихотворения. На заключительном этапе детям подготовительной группы предлагаем такое творческое задание, как сочинение мелодии в заданном жанре. Такие песенные импровизации дети придумывают на слоги: тра-та-та – марш, а-а-а – вальс, ля-ля – полька, пение с закрытым ртом (м-м-м) – песня.

Работа над *танцевальным творчеством* начинается с простых импровизаций, различных переплясов. Затем дети придумывают не только отдельные движения, соответствующие характеру музыки, но и целые композиции и сюжеты. Важно обращать внимание на выразительность танцевальных импровизаций, постепенно детей подготавливать к развернутой композиции. Дошкольникам очень нравится, что они сами могут сочинить движения, пляски, проявляют все большую и большую активность. Прослу-

шав музыку того или иного жанра, дети с удовольствием сочиняют польку или вальс.

Условие, обеспечивающее успешное инструментальное творчество, – владение навыками игры на инструментах. Детей привлекают не только звучание инструментов, но и то, что они могут сами, без чьей – либо помощи извлекать из них звуки. Поэтому в своей работе широко используем *метод игры на нетрадиционных шумовых инструментах*.

Исполнение песен, слушание музыки, танцевальные импровизации, творческое озвучивание стихотворений сопровождается игрой на шумовых инструментах. Дети на занятиях по очереди становятся то танцорами, импровизирующими движением, то музыкантами, аккомпанирующими движению. Даже совсем маленькие дети способны импровизировать, создавать свою музыку. Коробочки с крупой рассказывают, как осенью грустно шуршат под ногами листья, баночки с горохом изображают гром, скорлупки грецких орехов – песню дятла, из звона хрустального бокала рождается волшебная музыка.

Готовясь к занятиям, отбираем приемы, с помощью которых предлагаем решать поставленные задачи, применяем их очень гибко. В процессе занятия следим за деятельностью детей, оцениваем их реакцию, степень заинтересованности. Если применение приема не достигает цели, вовремя заменяем его другим.

Одним из эффективных приемов в развитии творческих способностей является игровой прием. В старшей группе используем следующий прием – творческие задания. Предлагаем детям сочинить колыбельную, плясовую, марш, придумать ритмический рисунок на нетрадиционных шумовых и музыкальных инструментах. Дети с удовольствием выполняют следующие творческие задания: постучать разными деревянными брусочками или грецкими орехами; потрясти шумовые коробочки, постучать по ним пальцами; поиграть на шумовом инструменте с ключами музыку грома, дождя; придумать свой ритмический рисунок на бубне.

С целью развития песенного творчества проводим на занятии творческую игру «Эхо», когда один ребенок напевает свое имя, а остальные хором повторяют. Затем предлагаем детям закончить знакомую им мелодию («попасть в свой домик»), закончить песню небольшой фразой. Например, поем: «Гуси, гуси, где

ваш дом?»), а ребенок придумывает ответ на слова «возле речки под мостом».

В подготовительной к школе группе дошкольники выполняют такие творческие задания, как сочинение мелодии на заданный текст в заданном жанре. Предлагая творческое задание, мы рассказываем о детстве, например, П.И.Чайковского, обращаем внимание на то, что композитор начал сочинять музыку с пяти лет. Детям старшего дошкольного возраста тоже 5–6 лет, и они могут попробовать свои силы. Для этого применяем такой игровой прием. Вызываем подгруппу детей и говорим им: «Представьте, что вы стали настоящими композиторами. К вам пришли гости и попросили сочинить польку. Они придумали начало, а конец у них никак не получается. Надо им помочь!». Затем дети-гости поют начало песни, а дети-композиторы сочиняют окончание. Таким образом, все дети участвуют в творческом процессе.

Музыкальные игры таят в себе большие возможности для развития творческих проявлений детей. В *сюжетно – ролевой* игре старшие дошкольники выбирают тему под влиянием различных музыкальных заданий («ищем таланты», «концерт»), распределяют роли, и сюжет получает свое развитие. В *играх – драматизациях* каждый ребенок самостоятельно исполняет свою роль, а затем все дети выбирают лучших исполнителей. С большим интересом дошкольники играют в *музыкально – дидактические игры*. Наши наблюдения за игровой деятельностью детей старшего дошкольного возраста показали, что в отличие от младших дошкольников они могут самостоятельно играть друг с другом в музыкально – дидактические игры, составлять их, придумывать последовательность действий, формулировать правила игры, проявлять способность к импровизации.

Большую выдумку и фантазию дети проявляют в речевых играх, играх с именами. *Речевые игры* – наиболее доступное и первейшее средство формирования предпосылок умения импровизировать. Самая первая импровизация – это словесная фантазийная игра, которая выражается в добавлении нового слова или строчки для создания версии любимого стиха или песни, в поиске слова, подходящего по ритму к заданной модели. Затем дети образуют различные комбинации из цепочки слов, ритмично произносят текст на фоне звучащей музыки. Очень увлекательное

занятие для детей – «танцевать» стихи. Одни дети импровизированно танцуют, другие сопровождают их танец импровизацией на музыкальных инструментах. *Игры с именами* дают возможность ребенку представить себя в различных ролях, «примерить» на себя эти роли, найти свой образ, свой стиль. В этих играх каждому ребенку уделяется внимание других участников игры: представленный им образ тут же копируется всеми. Дети любят играть в такие игры, часто придумывают их сами.

В музыкальных играх старшие дошкольники выразительно передают тот или иной образ, импровизируют, передают взаимосвязь нескольких персонажей («Котик и козлик»), самостоятельно могут придумать простую композицию танца, музыкальной игры («Гуси», «Савка и Гришка»). Для этого предлагаем творческие задания: придумать позу, жест, мимику, характерные для того или иного образа; сочинить песню с определенной интонацией, тембром для конкретного образа; самостоятельно инсценировать песню. Во время инсценировки песен стараемся не прибегать к наглядному показу, создаем словесную картинку, обсуждаем с детьми характер каждого образа. Очень важно оставлять за детьми право что-то менять, варьировать, импровизировать.

В работе с детьми применяем различные методы: словесный, наглядный, метод элементарного музицирования, метод игры на нетрадиционных шумовых инструментах. Чтобы воспитание и обучение носило творческий развивающий характер, тщательно продумываем и подбираем наглядный и практический материал. Знакомя детей с вокальными упражнениями Е. Юдиной, применяем алгоритмы и схемы. Во время проведения занятий используем показ иллюстраций, репродукций картин, портретов композиторов. Элементарное музицирование дает возможность каждому ребенку выразить себя: во время музыкальной деятельности дети придумывают интонацию, изменяют придуманное, играют, изобретают способ игры, комбинируют ее в разных вариантах, экспериментируя и фантазируя.

Для определения уровня развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста нами использовалась диагностика О.А.Сафоновой.

В ходе проведенной диагностики выявлены результаты работы по развитию творческих способностей: большинство детей (67%)

имеют высокий уровень развития исследованных характеристик (до проведенного исследования – 13%). Дети стали намного активнее, легко работают по схемам, фантазируют, прекрасно поют, сочиняют мелодии на заданный текст, элементы танца. Заметно изменились взаимоотношения детей. Наши наблюдения показали, что дошкольники стали намного добрее, общительней, внимательней друг к другу.

Сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольном этапах исследования доказал эффективность предложенных нами педагогических условий и содержания работы по развитию творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством музыкально-игровой деятельности.

Но лучшая награда за работу – сияющие глаза детей, всегда ожидающие чуда, их быстрый изобретательный ум, раскрепощенность, неиссякаемый интерес к музыке, умение включаться спонтанно в любое музицирование.

Литература

1. Костина, Э.П. Камертон: программа муз образования детей раннего и дошкольного возраста / Э.П. Костина. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 223 с.
2. Прохорова, Л.Н. Опыт методической работы в ДООУ по развитию креативности дошкольников. Развиваем творческую активность дошкольников / Л.Н. Прохорова. – М: 5 за знания, 2007. – 256 с.

Oksana Petrovich
(Vladimir, Russia)

Development of creative abilities of senior preschoolers by means of music and game activities

The article is devoted to the problem of development of creative abilities of preschool-age children by musical-play activity. The work considers results of research of using of creative tasks to develop the creative abilities of senior kindergarten children.

Key words: *creative abilities, music and game activities, creative personality, improvisation, creative tasks*

М. А. Малашенок
(г. Минск, Беларусь)

Сущностно-содержательная детерминанта декоративно-прикладного искусства как средство развития творческих способностей дошкольников

В статье обоснована важность декоративно-прикладного искусства для всестороннего развития дошкольника. Проанализировано состояние проблемы использования декоративно-прикладного искусства в работе с детьми на протяжении развития дошкольной педагогики, осуществляется анализ взглядов отечественных ученых на проблему детерминанты декоративно-прикладного искусства (ручного ткачества) как средства развития творческих способностей дошкольников.

***Ключевые слова:** народное искусство, декоративно-прикладное искусство, ручное ткачество, творческие способности, дошкольник*

Целью современного образования является полноценное развитие личности ребенка. Достичь поставленной цели возможно только путем приобщения его к культуре и искусству. Основанное на глубоких культурных традициях декоративно-прикладное искусство органично присутствует в жизни человека и формирует его духовный мир, начиная с самых ранних этапов онтогенетического развития. Важным аспектом является наличие в работах народных мастеров художественных традиций, эстетических представлений об окружающем мире, красоте и гармонии, царящей в природе. Произведения декоративно-прикладного искусства испокон веков являлись трансляторами нравственных и общечеловеческих ценностей – важной составляющей в личностном развитии любого человека, в том числе и формирующейся личности, и являются источником творческой деятельности личности. Художественные достоинства произведений, тщательная выверенность форм и содержания орнаментальных композиций заставляют нас постоянно искать и находить в народных изделиях яркие и доступные образы для применения их в практике эстетического и нравственного формирования личности дошкольника.

Проблема использования декоративно-прикладного искусства в работе с детьми на протяжении развития дошкольной педагогики ре-

шалась неоднозначно в соответствии с выдвигаемыми жизнью требованиями. Наиболее активно оно использовалось в 20-30 годы XX века. О значении народного декоративного искусства в развитии личности ребенка – игрушек, предметов быта, много писали Е.А. Флерина, М.М. Лепилов, В.Б. Косьминская. Позже, в 40-50 годы, ознакомление с декоративно-прикладным искусством в практике работы с детьми приобретает узкотехническую направленность. Средства становятся целью. В большей степени детей учат рисовать элементы того или иного стиля, хотя и знакомят с некоторыми видами прикладного искусства. 70-80-е годы характеризуются активизацией педагогических научных исследований в области художественного и эстетического воспитания. Они определяются направленностью на развитие художественно-образного восприятия искусства и действительности в тесной взаимосвязи с художественно творческой деятельностью детей. В конце 20-го столетия в дошкольной педагогике проведены исследования по изучению влияния декоративно-прикладного искусства на развитие личности ребенка (Е.Б. Горунович, Р.И. Смирнова и др. педагоги и психологи).

Они убедительно доказывают, что именно на этом возрастном этапе онтогенетического развития ребенок нуждается в образах, звуках, красках. Все это в изобилии несет в себе народное творчество. Воспитательные начала заключены в содержании народного творчества. Через близкое, родное творчество своего народа дети понимают и творчество других народов, а в целом – научаются чувствовать общее, человеческое.

Отмечая значимость развития эмоциональной сферы ребенка, А.В.Запорожец вместе с тем констатировал, что эмоции необходимо выращивать, воспитывать и развивать в деятельности. Они, по мнению автора, развиваются в деятельности и непосредственно зависят от содержания и структуры деятельности. Выделял эмоциональное предвосхищение как результат практического взаимодействия дошкольников с окружающей действительностью [6].

Знакомство детей дошкольного возраста с декоративно-прикладным искусством позволяет показать особенности и традиции каждого вида, вариативность узоров, некоторые приемы мастеров, пробуждает интерес и формирует навыки в создании композиции, развивает творческие способности. Выполняя работы по мотивам народного орнамента, дети старшего дошкольного возраста учатся

понимать принципы художественного обобщения, познают приемы творческих импровизированных декоративных образов, учатся видеть в орнаментах комбинации цветов, сопоставлять формы, величины, положение элементов на плоскости предмета.

Декоративно-прикладное искусство играет значительную роль в современном образовательном процессе учреждения дошкольного образования, в специально организованных видах детской деятельности. Однако значение данной составляющей отражено в исследованиях многих психологов и педагогов еще советского периода (Т.Г. Казаковой, Л.В. Пантелеевой, Н.П. Сакулиной, А.П. Усовой, Н.Б. Халезовой, Е.А. Флериной и др.). Данные исследователи отмечают роль и значение декоративно-прикладного искусства в эстетическом развитии дошкольника, выделяют конкретные методы и приемы использования его в специально-организованной деятельности, отмечают его развивающий характер для становления таких составляющих творческих способностей как воображение, познавательный интерес, активность, желание действовать в дальнейшем самостоятельно на основании накопленного опыта изобразительной деятельности. Вместе с тем, именно в данной деятельности в процессе ознакомления с искусством своего народа формируется и духовная сфера личности, формируются адекватные нравственные ценности, социально приемлемые идеалы и традиции.

Посредством освоения традиционного творчества своего народа ребенок познает основные закономерности видов искусства. Он начинает осознавать ценность этого вида искусства через разнообразие красок, композиций, орнаментальных решений. Среди разновидностей декоративно прикладного искусства белорусов выделяют, преимущественно, такие как гончарное и кузнечное ремесла, вышивка, соломоплетение, ручное ткачество.

Ручное ткачество – вид рукоделия, без которого невозможно представить жизнь белорусского народа на протяжении многих веков. В каждой крестьянской семье одежда изготавливалась вручную: начиная с выращивания сырья, его переработки, окраски до тканья полотна, дальнейшего украшения его вышивкой и шитья одежды.

Нас интересует аспект ознакомления дошкольников с ручным ткачеством на основе гобеленоплетения. Из поколения в поколение передавались традиции ткачества в геометрических и растительных узорах, колорите, способах выполнения орнамента. В этом жила и

живет душа народа, создавшего ткачество, культурное наследие и традиции. При работе с ребенком в процессе освоения ручного ткачества, в том числе гобеленоплетения это осуществляется в процессе ознакомления с уже изготовленным полотном [5].

Гобелен представляет собой тканый ковер, картину ручной работы. Этот вид декоративно прикладного искусства начал развиваться в Европе начиная с XVII века, наибольший расцвет его отмечается начиная с XIX века. Узорные домотканые изделия играли большую роль в украшении жилища, оформлении праздников, бытовых и свадебных обрядах. Во многих областях традиционно ткали ковры (безворсовые и ворсовые), а также шпалеры (шпалеры – безворсовые настенные ковры с сюжетными и орнаментальными композициями) [4].

И по настоящее время гобелен занимает особое место в оформлении интерьера. В последнее время картины, выполненные в данной технике, приобретают все большую популярность и используются для украшения различных помещений и интерьеров. Основная особенность гобелена, позволяющая активно использовать этот вид декоративно прикладного искусства в работе с детьми дошкольного возраста заключается в том, что он, прежде всего, концентрирует внимание на выявлении красоты материала, что является его характерной спецификой, опосредующей возможность создания у ребенка широты и глубины воссоздаваемого им в процессе этой деятельности образа [8]. Данный факт предопределяет возможности данного вида искусства в художественном и эстетическом воспитании для развития творческих способностей дошкольника.

По мнению Е.А. Ермолинской, развитие в области искусства начинается с художественного творчества детей. В нем ребенок может проявить свою личностную индивидуальность и, вместе с тем, социальную природу. Творческая составляющая заключается в том, что продукт детской деятельности создается на основе рождения художественного образа, и также в процессе занятий данным видом деятельности происходит формирование себя и своих представлений об окружающем мире, художественных и творческих способностей ребенка [3].

Развитие творческих способностей, по мнению знаменитых отечественных исследователей (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, А.Н. Леонтьев, В.С. Соловьев и др.), возможно только на основе единства худо-

жественно-творческой подготовки и духовной практики в процессе занятий декоративно-прикладным искусством. По их мнению, именно практическая деятельность служит основой, центром всех способностей, необходимых для развития творчества. Именно в процессе занятий декоративно-прикладным искусством развивается художественное мышление, творческое восприятие действительности, зрительная, образная память – то, что, на наш, взгляд конституирует творческие способности ребенка.

В процессе вышеуказанной специально организованной деятельности формируется и познавательный интерес ребенка, способствующий занятию им осознанной мыслительной деятельностью, опосредующий развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления. Именно познавательный интерес придает мыслительной деятельности ребенка дошкольного возраста эмоциональную окраску и повышает ее продуктивность. По мнению С.В. Гусаровой, развитие психики ребенка в период дошкольного детства необходимо рассматривать не только как повышение качества отдельных процессов, соотношение между ними, реализацию внутренних побуждений ребенка, но и как образование устойчивых внутренних структур, определяющих характеристику «ситуативно-определенной» активности дошкольника [7; 334].

По мнению Н.Н. Ростовцева, развивать такого рода познавательную, творческую активность необходимо с самого раннего детства, и действенную помощь в этом могут оказать занятия декоративно-прикладным искусством в контексте овладения дошкольниками изобразительной деятельностью в целом. Во время занятий ручным ткачеством дети готовят эскиз будущего гобелена, при этом развивается и стимулируется их творческая активность и фантазия. Исследователь указывает, что природа творческих проявлений детей заложена в их художественной и эстетической деятельности, которая создает основу для развития творческих способностей. В процессе такого рода деятельности на основе включения в нее декоративно-прикладного искусства осуществляется формирование у ребенка «...стихийно выраженных неосознанных действий» через вполне осознанную деятельность [10; 6].

По мнению современных исследователей, использование произведений декоративно-прикладного искусства при реализации образовательного процесса в дошкольных учреждениях позволит детям

приобщиться к национальным традициям белорусского народа и, вместе с тем, развить свои творческие способности в процессе занятий ручным трудом и изготовления соответствующих изделий посредством овладения элементами народного промысла.

Привлечение детей старшего дошкольного возраста к истокам такого самобытного творчества как ручное ткачество будет способствовать не только формированию национального самосознания дошкольника, но содействовать его социальному и нравственному развитию, приобщению к культуре, развивать художественные и творческие способности и, прежде всего, оказывать влияние на формирование эстетических чувств, креативности, художественного вкуса и воображения ребенка. В процессе занятий ручным ткачеством также формируется умение воспроизводить и понимать задачи вербального и наглядного характера, усидчивость, самоконтроль и трудолюбие. Работа с материалом и изготовление поделок из него развивает зрительную память, мелкую моторику пальцев рук, что способствует развитию двигательной-моторной ориентировки в пространстве, готовит руку ребенка к письму, что, безусловно, необходимо для успешного освоения на первой ступени общего среднего образования.

По мнению М.А. Некрасовой, народное искусство определяется в системе культуры как система, которая воспроизводит связь с природой, историей, с нравственными ценностями этнической общности и всех народов, сохраняет культуру преемственности и традиций, регулирующих уровень ценностей, важных для жизни народа и всего человечества.

Искусство и тонкость ручной работы в значительной степени зависят от того, насколько упражнялась рука и глаз. Воображение и творческая способность развиваются и упражняются при составлении эскизов, а графическая память развивается изображением по памяти. Применяется эстетическая оценка, развивается способность распознавать красоту, пропорциональность и значительно усиливается любовь к прекрасному.

Вместе с тем, исследования Н.Е. Веракса показали, что предпосылки развития творческой личности, творчества как отношения к жизни, возникают достаточно рано у ребенка, еще в дошкольном детстве [2]. Если понимать творчество в его истинном психологическом смысле, как создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же являет-

ся нормальным и постоянным спутником, детского развития [1; 32]. Творчество есть необходимое условие существования, творческие процессы обнаруживаются во всей своей силе уже в детстве. Опосредует развитие творчества на данном этапе онтогенетического развития ребенка, преимущественно, творческая деятельность.

По мнению Т.С. Комаровой, критериями развитости детского творчества являются показатели, проявляющиеся в продуктах детской деятельности: самостоятельность замысла, оригинальность изображения и стремление к более полному раскрытию замысла. Следовательно, детское творчество является результатом развития мыслительных структур ребенка: анализ, синтез, уподобление, обобщение, сравнение, выделение общего и характерного. Оценивая данный критерий, автор отмечает, что данный аспект проявляется в качественной оценке результата деятельности ребенка. Т.е. проявление творчества в деятельности – результат развития творческих способностей ребенка дошкольного возраста [7].

Простая деятельность способствует незначительной тренировке мозга, по мнению Б.Г. Ананьева, происходит угасание «зон ожидания» в его развитии, снижения интереса, а очень сложная – уменьшает мотивацию к получению результата. В этой связи педагогу необходимо искать золотую середину «интеллектуальных усложнений» интеллектуальных заданий или игровых ситуаций, побуждающих детей дошкольного возраста не только к воспроизведению полученного опыта, сколько к поиску творческого пути решения ситуации посредством анализа и синтеза имеющихся представлений, умений преобразования запечатлившихся ранее образов [9].

В.С. Юркевич отмечает, что та деятельность, которой занимается ребенок должна быть обязательно связана с положительными эмоциями от выполнения этой деятельности, т.е. приносить ребенку радость и удовольствие, в том числе и от результата, который будет получен в итоге, как продукт собственного труда дошкольника. Важным аспектом здесь будет являться смысловая включенность ребенка в деятельность на основе переживания положительных эмоций, что будет способствовать формированию у него собственного образа мира, который он создает и преобразует самостоятельно. Реализация такой деятельности в период дошкольного детства, который является основополагающим в формировании личности, по мнению Г.А. Никашиной, служит толчком к качественному изменению и усложнению дет-

ской деятельности и, как следствие, расширению интеллектуальных и творческих возможностей, развитию творческих способностей ребенка. Самое обычное и самое верное средство общего развития какой-нибудь способности состоит в том, чтобы упражнять ее во многих частных случаях [9].

Такой деятельностью, на наш взгляд, является ручное ткачество, как вид детской деятельности, который позволяет развивать творческие способности ребенка в процессе активного взаимодействия с разнообразными фактурными материалами, формирует и развивает личностную и волевою сферу дошкольника, является фактором развития творческих способностей личности дошкольника.

К сожалению, в психолого-педагогической литературе уделяется недостаточно внимания работе в данном направлении с детьми дошкольного возраста и использованию компонентов ручного ткачества в образовательном процессе. Вместе с тем, данный вид декоративно-прикладного искусства в силу своей вариативности и специфики уже доступен детям старшего дошкольного возраста. Это связано с развитием произвольности познавательных процессов детей пяти-семи лет, навыков самоконтроля, развитием познавательных интересов и потребностей.

Таким образом, по мнению отечественных исследователей, обучение декоративно-прикладному искусству в образовательном процессе учреждения дошкольного образования является одним из важнейших факторов гармонического развития личности. Посредством общения с народным искусством происходит обогащение души ребенка, прививается любовь к своему краю. Народное искусство хранит и передает новым поколениям национальные традиции и выработанные народом формы эстетического отношения к миру. Искусство народных мастеров помогает раскрыть детям мир прекрасного, развивать у них художественный вкус.

В процессе занятий ручным ткачеством как видом декоративно-прикладного искусства у ребенка дошкольного возраста формируется познавательный интерес к выполняемой деятельности, развивается эмоциональная и чувственная сфера личности, обогащается сенсорный опыт, развиваются основные мыслительные операции, появляется воссоздающее творческое воображение. Именно эти составляющие, на наш взгляд, конституируют творческие способности ребенка, что будет способствовать его благополучной социализации в совре-

менном обществе, развитию эмоционально-чувственной сферы и, в дальнейшем, будет способствовать их развитию и прогрессированию в разнообразных видах творческой деятельности.

Таким образом, использование декоративно-прикладного искусства в учреждениях дошкольного образования играет важную роль в эстетическом воспитании и художественно-творческом развитии ребенка. Приобщая ребенка к миру искусства необходимо использовать доступные его восприятию формы, одной из которых является декоративно-прикладное искусство. Данный вид искусства по своей форме и содержанию очень многообразен. Современные его формы органически наполняют наш быт и на современном этапе развития общества. Художественная деятельность в дошкольном учреждении по своей природе носит созидательный характер, обогащает художественное восприятие детей и развивает продуктивные формы изобразительной деятельности, к которой относится и ручное ткачество.

Декоративно-прикладное искусство является детерминантой развития творческих способностей ребенка дошкольного возраста. Наиболее приемлемым видом данного народного промысла является ручное ткачество и непосредственно его составляющая – гобеленоплетение. Этот вид искусства является интересным и доступным для детей 5-7 лет, так как конституирует в себе основные особенности личностного и социально-нравственного развития ребенка дошкольного возраста.

Литература

1. Байрамбеков, М.М. Содержание и методы обучения основам народного искусства Дагестана в начальной школе: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 / Ин-т общего образования. – М., 1993. – 16с.
2. Веракса, Н.Е. Еще не поздно / Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко. – М.: Знание, 1992.–128 с.
3. Вакула, Е.А. Критерии овладения детьми дошкольного возраста народным искусством как средством социализации личности / Е.А. Вакула // Социально-гуманитарные знания. – 2013. – №1. – С. 355-359.
4. Гобелен: методические указания к практическим занятиям по курсу «Работа в материале», учебной практике «Выполнение проекта в материале» и дипломному проектированию для студентов спе-

- циальности 1.19 01 01 05 «Дизайн костюма и тканей» специализации 1.19 01 01 05 04 «Дизайн текстильных изделий» / Министерство образования Республики Беларусь, Учреждение образования «Витебский государственный технологический университет». – Витебск: ВГТУ, 2005. – 70 с.
5. Декоративно-прикладное искусство в детском саду / авторы-составители: А.А. Богатырева, Т.И. Богданова. – 2-е изд. – Мозырь: Содействие, 2012. – 86 с.
 6. Ермолаева, М.В. Практическая психология детского творчества: Учебное пособие / М.В. Ермолаева. – 2-е изд., исправленное. – М.: Издательство МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2005. – 302 с.
 7. Комарова, Т.С. Школа эстетического воспитания / Т.С. Комарова. – Москва: Зимородок: Карапуз, 2006. – 415 с.
 8. Лисовый, И.А. Античный мир в терминах, именах и названиях: Слов.-справ. по истории и культуре Древ. Греции и Рима / И.А. Лисовый, К.А. Ревяко. – 3-е изд. – Мн.: Беларусь, 2001. – 253 с.
 9. Никашина, Г.А. Деятельностная эвристика как форма опережающего развития дошкольников. / Г.А. Никашина // Народная асвета. – 2013. – №7. – С. 16-19
 10. Ростовцев, Ю.Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием: Учеб. пособие для худож.-граф. фак. пед. ин-тов / Ю.Н. Ростовцев. – М.: Просвещение, 1987. – 174 с.

Marina Malashenok
(Minsk, Belarus)

Essencial and profound determinant of arts and crafts as a means of development of preschoolers' creative abilities

The article reveals the importance of arts and crafts at the full development of the preschool child. The state of the problem of using arts and crafts to work with children throughout the development of preschool pedagogy carried out an analysis of views on the issue of domestic scientist's determinant of arts and crafts (handloom) as a means of development of creative abilities of preschool children.

Key words: folk art, arts and crafts, hand weaving, creativity, a preschool child

И. Г. Добрицкая
(г. Минск, Беларусь)

Воспитание языковой личности ребенка в процессе ознакомления с современной детской поэзией

В статье рассмотрены вопросы формирования языковой личности ребенка посредством ознакомления с детской поэзией. Проведен анализ эстетического потенциала произведений современных авторов (Я. Акима, В. Берестова, Э.Мошковской, Ю. Мориц, Р. Сефа и др.), осуществлен отбор стихотворных текстов для обучающей работы с детьми старшего дошкольного возраста. Раскрыты педагогические условия формирования образной речи дошкольников – важного компонента языкового развития ребенка.

Ключевые слова: *языковая личность, образность речи, троп и его виды, детская поэзия, языковое развитие ребенка дошкольного возраста*

Феномен языковой личности в настоящий период активно изучается представителями разных областей науки (лингвистика, психология, социология, философия и др.). Исследователи рассматривают возрастные этапы формирования языковой личности, изучают влияние семьи и других институтов социализации на указанный процесс, выявляют специфику языкового общения в условиях билингвизма и полилингвизма, связывают проблемы становления языковой личности с общими вопросами формирования духовной и национальной культуры общества (Г.И. Богин, Г.И. Бычкова, Ю.Н. Карулов, М.В. Ляпон, Т.В. Кочеткова, К.Ф. Седов, О.Б. Сиротинина, И.Я. Чернухина и др.). К параметрам языковой личности относят речевое мышление, словарный запас, владение языковыми нормами, знание литературных стилей, наличие собственного идиостиля и др.

И.Я Чернухина, в частности, отмечает, что языковую личность можно представить в виде пирамиды, основание которой формируется в дошкольном детстве (на данном этапе усваивается основной словарный запас, грамматические нормы родного языка). Второй сектор пирамиды рассматривается как «продвинутый этап формирования языковой личности, который осуществляется в семье, школе, обще-

нии со сверстниками и старшими, а также под влиянием разнообразных источников информации» [10;10]. На данном этапе формируется «элитная пресуппозиция» (знания из определенной сферы – культурной, исторической, мировоззренческой, духовной и т.д.), активно развивается рефлексивная деятельность, пополняется словарь и т.д. Третий этап формирования языковой личности – развитие профессиональной пресуппозиции. «Вершина пирамиды языковой личности – создание собственного идиостиля» [10; 11].

О.Б. Сиротина к числу факторов, влияющих на формирование типа языковой личности, относит условия, в которых растет ребенок, типы языковых личностей учителей и самого процесса обучения в школе, характер прецедентных текстов, на которые ориентируется индивид как на образцовые (в смысле использования языка). Автор делает вывод о том, что, формирование элитарного типа языковой личности идет с опорой на тексты классической художественной литературы (в то время как «поддержка просторечного типа не только «улицей», но и телевидением приводит к становлению нового типа языковой личности – фамильярно-разговорного») [7; 9].

Воспитание языковой личности ребенка является одной из главных задач, реализуемых в деятельности современного учреждения дошкольного образования. Важным компонентом языковой личности дошкольника выступает образная сторона его речи. В педагогических исследованиях отмечается необходимость проведения специальной работы по вооружению ребенка способами выражения в слове определенного художественного содержания (Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская, М.М. Кониная, Л.А. Пенъевская, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина). Проблема формирования образной речи детей дошкольного возраста (как значимой составляющей языкового развития ребенка в целом) средствами современной поэзии в теоретическом и особенно в практическом аспекте не становилась объектом специального исследования, что обеспечивает актуальность и новизну темы настоящего исследования.

Как показывает изучение научно-теоретических источников, слово *образность* употребляется в широком и узком значении: в широком смысле слова *образность* трактуется как неотъемлемый признак всякого вида искусства, особая форма осознания действительности с присущими ей живостью, наглядностью, красочностью изоб-

ражения [5]. *Образность речи*, выступающая частным проявлением эстетической категории образности, означает использование слов в переносном значении – тропов, основными видами которых выступают *сравнение* (простейшая форма образности, основанная на сопоставлении двух предметов), *эпитет* (образное, индивидуально-неповторимое определение предмета или явления), *метафора* (перенесение качеств, свойств одного предмета или явления на другой предмет по сходству), *олицетворение* (перенос на неодушевленный предмет свойств живого существа)[3].

Современная детская поэзия, представленная такими именами, как Я.Л. Аким, Е.А. Благинина, В.Д. Берестов, Э.Э. Мошковская, Ю.П. Мориц, Г.В. Сапгир, Р.С. Сеф, И.П. Токмакова и др., дает ребенку возможность почувствовать необычность сравнения («Сенокос, сенокос! / Луг остался без волос. / Как прическа эта хороша для лета!»), красоту эпитета («Он делает прощальный круг, / Мой верный чиж, / Мой славный друг, / Приятель храбрый мой»), «воскресить» метафору, «освежить» ее значение («Дождь идет и не проходит, / Дождь, дождь. / Дождь идет, хотя не ходит, / Дождь, дождь»), обогатить лексический запас ребенка, развить его словесное творчество [2; 5].

Одним из современных поэтов, создающих стихи для детей разных жанров (описание, лирическое стихотворение, монолог др.), является *Ирина Петровна Токмакова*, для творчества которой характерно проникновенное раскрытие темы природы, олицетворение окружающей действительности, лиризм, фольклорный пантеизм: «Возле речки, у обрыва, / Плачет ива, плачет ива. / Может, ей кого-то жалко? / Может, ей на солнце жарко? / Может, ветер шаловливый / За косичку дернул иву?...». И.П.Токмакова использует метафоры, олицетворения, сравнения, типичные для образного мышления ребенка. Она разрабатывает наиболее подходящую для малышей форму миниатюры (например, цикл «Деревья»), постепенно, однако, приучая читателя к увеличению объема произведений, который вырастает за счет повторов и наращений, заимствованных из фольклора и детских игр.

Особой мягкостью, лиризмом, интонацией доверительного, душевного разговора выделяются стихи для детей *Якова Лазаревича Акима*. Одним из постоянных мотивов лирики Я.Л. Акима является любовь к природе, обретение себя через нее («Старый вяз», «Облака», «Первый снег»). Близость классической традиции, динамизм, вырази-

тельные эпитеты и метафоры, олицетворения позволяют поэту сделать пейзаж отражающим человеческие чувства и настроения: «Ты видишь, как ветер с листвою играет, / Как в роще деревья себе выбирает? / Березка на склоне приметная вроде, / А ветер ее стороною обходит. / А может, строптивное деревце это / Не хочет играть с надоедливym ветром? / Березка секреты не всем доверяет, / Друзей и подружек сама выбирает». Картины родной природы в различные времена года занимают важное место в произведениях *Валентина Дмитриевича Берестова* («Веселое лето», «Картинки в лужах», «Снегопад»). Испытывая удивление перед большим и разнообразным миром, в котором постоянно совершается множество перевоплощений, поэт прибегает к олицетворениям, иносказанию, метонимии: «Пряча в складке / Запах сладкий, / Лепесток за лепесток, / Сам себя укрыл украдкой / И уснул ночной цветок».

Природа и детство сближены в поэзии *Елены Александровны Благиной* (сборники стихов «Травушка-муравушка», «Улетают – улетели»), образуя единую лирическую тему, для воплощения которой характерны интонации диалога, использование обращений: «— Черемуха, черемуха, / Ты что стоишь бела? / – Для праздника весеннего, / Для Мая расцвела». Стихи поэтессы хорошо воспринимаются детьми дошкольного возраста: они легко скандируются, их жанровые формы рассчитаны на устное бытование, использована поэтика колыбельной песни, скороговорки, загадки. Как и произведения фольклора, стихи поэтессы ритмичны, музыкальны, наполнены звукописью.

Каждое из стихотворений *Эммы Эфраимовны Мошковской* («Кислые стихи», «Впередсмотрящий», «Жил на свете один человек» и др.) является поэтическим открытием, переданным через богатую эмоциональную гамму переживаний: «Встало солнце кислое, / Смотрит – небо скисло, / В кислом небе кислое облако повисло... / И спешат несчастные кислые прохожие / И едят ужасно кислое мороженое... / Даже сахар кислый! / Скисло все варенье! / Потому что кислое было настроение». К специфическим свойствам поэзии Э.Э. Мошковской относятся подчеркнутая лексическая простота, склонность обходиться в основном существительными и глаголами, эмоциональная окрашенность речи, которая достигается за счет активного включения экспрессивных увеличительно-уменьшительных суффиксов и многократных повторов ключевого слова: «Что нам сидеть, / Глядеть в

окошко? / Вон по окошку / Ползает мошка./ Вот на окошко / Прыгнула кошка, / Загородила кошка окошко»; « Снег уж не пышный, / Он уж не лыжный, / Он не из ваты, / Он – ноздреватый. / Он уж не белый, / Он – потемнелый...». При кажущейся простоте и лаконизме, стихотворения Э.Э. Мошковской богаты в смысловом и эмоциональном плане, в опосредованных образах они передают ощущения, невыразимые в прямой форме: «Снова со всех дорожек / Ветер лето сметает. / Сел на скамейки дождик / И никого не пускает...».

Поэзию Юнны Петровны Мориц исследователи определяют как экспериментальную, утверждая, что почти каждое стихотворение поэтессы (в особенности это касается сборников «Сто фантазий», «Чудесатые дела», «Букет котов»), может быть расценено как манифест, утверждающий объективную силу воображения, призыв к читателю следовать поэтической фантазии [6]. Важную роль в поэзии Юнны Мориц играют эпитеты (*зелено-голубой Херсон, малиновый ежик, сладкая загадка*). Обычные или экстравагантные, они передают внутреннее состояние автора, его настроение, восприятие мира: «Но только лошади / Летают вдохновенно! / Иначе лошади / Разбились бы мгновенно. / И разве стаи лошадиных лебедей / Поют, как стаи лебединых лошадей?». Значимы у Мориц повторы, вариации одного и того же мотива в стихотворении, позволяющие уловить естественное движение образа, соответствующее движению чувств. Многие произведения поэтессы благодаря пластической переменчивости ритмов и интонаций, музыкальности стали песнями: «Под грустное мычание, / Под бодрое рычание, / Под дружеское ржание / Рождается на свет / Большой секрет / Для маленькой, / Для маленькой такой компании, / Для скромной такой компании / Огромный такой секрет». Стихи Ю.П. Мориц написаны «на вырост»: автор высоко поднимает планку детского художественного восприятия – на уровне смыслового и эстетического содержания текста, на уровне фантазии и творчества ребенка, в том числе и в области слова.

Современный поэт Роман Семенович Сеф также предъявляет к литературе для детей требования высокой художественности. Как считает автор, талантливое произведение воспитывает само по себе, без дополнительной педагогической нагрузки. По мнению Р.С. Сефа, стихотворение для детей должно быть системно организовано: все приемы в нем согласованы, рифмы и сравнения точны. Подобная чет-

кая организация призвана помочь выразить далеко не однозначное, порою «недетское» содержание: «...Тебе сегодня / Восемь лет, / Перед тобой / Весь белый свет, / Но где-то / Во Вселенной / Летит, / Летит, / Летит, / Летит / Твой голубой метеорит –/ Подарок драгоценный». Стихи Р.С. Сефа для малышей (например, сборник «Храбрый цветок», адресованный детям раннего дошкольного возраста) отличаются особой проработанностью формы, лиризмом. Метафоры, на которых построены стихотворения, открывают «глубины» хорошо известного ребенку слова, ритмико-звуковое оформление поэтической речи также помогает его «заново услышать»: «Во дворе / На траве / Горит Солнышко./ На зеленой ноге /Стоит Солнышко. /В каждом Солнышке /Сотня Солнышек, /Называется все – /Подсолнышек».

«Метаморфозы» слова, его «повороты» при интонационных сдвигах, звуковых переключках, смысловых ассоциациях составляют главную стихию поэзии *Генриха Вениаминовича Сапгира*. На игре букв, звуков, слов и явлений строятся стихи из «Забавной азбуки», «Нового букваря», напоминающие небылицы, словесные путаницы, кумулятивные сказки: «Музыкант играл на трубе. /Труба была похожа на улитку. / Улитка была похожа на домик. / Домик был похож на чашку, опрокинутую. / Чашка была похожа на чайник. / Чайник был похож на Ивана Ивановича. / Иван Иванович был музыкант и играл на трубе». Малые поэтические формы, созданные Г.В. Сапгиром для читателей дошкольного возраста (скороговорки, считалки, загадки, игры), нередко выполняют функцию своеобразных упражнений по развитию речи: «Что за Ли? / Что за Мон? / В звуках нету смысла. / Но едва шепнут: – Ли–мон – / Сразу станет кисло».

Проведенный нами анализ творчества детских поэтов свидетельствовал о значительном педагогическом и художественном потенциале современной поэзии для детей, о многообразии и богатстве используемых авторами средств художественной выразительности. Все сказанное мотивировало отбор произведений современных авторов для осуществления опытно-экспериментальной работы с детьми старшего дошкольного возраста (эксперимент проводился в дошкольных учреждениях г. Минска в рамках реализации учебной проектной деятельности).

На констатирующем этапе исследования были определены уровни развития образной речи у детей старшего дошкольного воз-

раста согласно выделенным критериям (логическая последовательность речи при передаче содержания текста; умение распознать жанр произведения; умение вычленить средства поэтической образности) [9]. Качественный анализ полученных данных показал, что самостоятельные высказывания большинства детей лишены образности; использованные дошкольниками выразительные средства в подавляющем большинстве представляют собой простые сравнения и определения, не содержащие переносного значения. Многие дошкольники не знают, как рассказать словами о красоте отраженного в стихотворении предмета (явления), не могут объяснить смысл метафоры.

На подготовительном этапе был осуществлен отбор стихотворений современных поэтов : *Я.Л. Аким* «Первый снег», «Разноцветные дома», «В лесу», «Облака», «Яблоко»; *Е.А. Благинина* «Эхо», «Радуга», «Одуванчик», «Улетают-улетели», «Чудо», «Прилетайте»; *В.Д. Берестов* «Кто чему научится», «Заячий след», «Светлячок», «Хворостина», «Мать-и-мачеха», «Честное гусеничное»; *Ю.П. Мориц* «Домик с трубой», «Большой лошадиный секрет», «Дом гнома, гном – дома!», «Песенка про сказку», «Большой секрет для маленькой компании»; *Э.Э. Мошковская* «Жил на свете один человек», «Какие бывают подарки», «Хитрые старушки», «Дедушка Дерево», «Вежливые слова»; *Г.В. Сапгир* «Вот как это было», «Добрая гора», «Про смеянцев», «Шкаф»; *Р.С. Сеф* «Голубой метеорит», «На свете все на все похоже», «Солнышко», «Хрупкий цветок»; *И.П. Токмакова* «Дождик», «Осенние листья», «Сенокос», «Ели», «Сосны», «Дуб», «Ива», «Рябина», «Живи, елочка!», «Ветрено!» [2, 8].

Основу формирующего этапа составили художественно-речевые занятия («Ее стихи мы знаем с колыбели», «В гостях у Якова Акима», «Путешествие в необычный мир Юнны Мориц», «Детский поэт Ирина Токмакова», «Мир природы в поэзии Валентина Берестова», «Знакомьтесь, поэт Роман Сеф», «В Букваринске Генриха Сапгира»), на которых дошкольников знакомили с поэтическими произведениями. Обучающие занятия включили в себя упражнения и словесно-дидактические игры, направленные на формирование у дошкольников навыков выразительного чтения, развитие умений выделять образные средства, использовать их в своей речи («Найди точное слово», «Скажи, какой», «Дом-домище», «Скажи другими словами», «Подбери сравнение», «Нарисуй картину словами» и др.) [1]. Детям предлага-

лись задания, направленные на развитие творческих способностей: найти слова-рифмы, «рассказать стихи руками», придумать (простучать) мелодию для стихотворения, сочинить четверостишие, нарисовать понравившиеся образы графически и др. Формирующий этап включил и организацию нерегламентированной детской деятельности (чтение стихов во вторую половину дня, конкурсы, викторины, инсценировки, создание «шкатулки» ярких слов, оформление литературного альбома и др.). На этапе формирования было организовано взаимодействие с родителями (консультации, досуги с участием взрослых и детей, оформление наглядной агитации и др.).

Анализ данных контрольного этапа показал, что у детей старшего дошкольного возраста появился устойчивый интерес к поэтическим произведениям, они научились произносить стихотворные формы выразительно, передавая настроение текстов (грустное, веселое, радостное), определять жанр произведения («стихотворение написано складно», «стихи напоминают песню»); вычленять средства поэтической образности (эпитеты, метафоры, сравнения), использовать их в своей речи.

Литература

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова.- М.: Мозаика-Синтез, 1999.- 272 с.
2. Большая книга стихов для чтения в детском саду / Сост. Э.И. Иванова, И.П. Токмакова. – М.: Планета детства, 2000. – 512 с.
3. Голуб, И.Б. Образность нашей речи / И.Б. Голуб // Дошкольное воспитание. – 1977. – №1. – С. 98-102.
4. Кузнецова, Н.И. Детские писатели (словарь для учителей и родителей) / Н.И. Кузнецова, М.И. Мещерякова, И.Н. Арзамасцева.- М.: БАЛАСС, 1995. – 160 с.
5. Литературный энциклопедический словарь / Под общей редакцией В.М. Кожевникова, П.А. Николаева.- М.: Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
6. Русские детские писатели XX века / Редкол.: Черная Г.А. (отв. ред.). – М.: Наука, 2001. – 512 с.

7. Сиротинина, О.Б. Языковая личность и факторы, влияющие на ее становление / О.Б. Сиротинина // Термин и слово: межвузовский сборник, посвященный 80-летию проф. Б.Н. Головина. – Нижний Новгород, 1997. – С. 7-12.
8. Учебная программа дошкольного образования.- Минск: Национальный институт образования, 2012.- 416 с.
9. Ушакова, О.С., Струнина, Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
10. Чернухина, И.Я. Параметры языковой личности и ее развитие / И.Я. Чернухина // Проблемы формирования языковой личности учителя-русиста: тезисы докладов и сообщений IV Международной конференции 12-14 мая 1993 г.- Волгоград: Перемена, 1993.- 161 с.
11. Чернухина, И.Я. Параметры языковой личности и ее развитие / И.Я. Чернухина // Проблемы формирования языковой личности учителя-русиста: тезисы докладов и сообщений IV Международной конференции 12-14 мая 1993 г.- Волгоград: Перемена, 1993.- 161 с.

Irina Dobritskaya
(Minsk, Belarus)

**Formation of a linguistic identity
of a child under school age
while acquainting him with children's poetry**

The paper deals with the formation of the language of the child through sharing children's poetry. The analysis of the aesthetic potential of the works of contemporary authors (J. Akim, V. Berestov , E. Moshkovskaya , J. Moritz , R. Sef , etc.), carried out the selection of poetic texts for training in working with children at preschool age. Pedagogical conditions of formation of figurative speech of preschool children as an important part of language development are revealed.

Key words: *linguistic identity, imagery speech, paths and types, children's poetry, the language development of children at preschool age*

А. Ю. Ковылина
(п. Костерево, Петушинский район,
Владимирская область, Россия)

Формирование элементарных математических представлений у дошкольников средствами музыки

В статье показана тесная взаимосвязь между двумя явлениями человеческой жизни: наукой и искусством, а также речь идет о формировании элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста средствами музыки.

Ключевые слова: математика, музыка, музыкально – художественная деятельность, средства умственного воспитания, гармония

Никто не будет оспаривать тот факт, что музыка, театрализованная деятельность, художественное слово оказывают на ребенка разностороннее благотворное влияние; он пребывает в радостном эмоциональном состоянии, с большим желанием стремится участвовать в разных видах музыкально-художественной деятельности. Сколько же творчества, выдумки при этом проявляет ребенок! И весь процесс усвоения изучаемого материала превращается в активный деятельностный процесс познания. Дети лучше, полнее запоминают то, что вызвало у них интерес, эмоциональный отклик на все происходящее. Это праздник их детских душ, копилка музыкальных впечатлений, познавательных находок.

Учитывая все это в своей повседневной работе, анализируя каждый этап музыкальности, мы пришли к выводу, что «стартовой площадкой» в работе с детьми в области «Музыка» по интегрированию образовательных областей на основе ФГТ будет образовательная область «Познание», а именно математика – царица наук. Музыка и математика, как же они взаимосвязаны?

Математика (греч. – знание, наука). Математика – царица всех наук, символ мудрости. Красота математики является одним из связующих звеньев науки и искусства.

Слово “музыка” (греч. – искусство муз), значит искусство, отражающее действительность в звуковых, художественных образах.

Между математикой и музыкой размещается вся творческая духовная деятельность человека. Музыкальная логика и математика развивают мышление, даже упражнение пальцев при игре на музыкальных инструментах укрепляет мозговые клетки.

Одна из базовых задач образования детей младшего возраста – сформировать научную картину мира, заложить “систему координат”, которая позволила бы ребенку воспринимать и осознавать мир целостно, во всем многообразии информации и ощущений. Реализовать эту задачу достаточно сложно по многим причинам: с одной стороны, слишком большой объем информации, которую мы, взрослые, интерпретируем на непонятном для детей языке, с другой – самобытность детского восприятия, иной способ мышления и осознания. И этот иной способ заключается в чувственном познании себя и окружающего мира, в конкретном, предметно-манипулятивном освоении действительности.

Возможно, на самых высоких уровнях познания природы мы сможем увидеть единство ее воплощения в звуках, цвете, формах, числах. Древние философы (пифагорейцы) считали, что музыка является частным проявлением математики. Они создали учение о Космосе, как о музыкально звучащем теле. По их мнению, Космос – это ряд небесных тел, каждое из которых при вращении издает свой музыкальный звук; расстояния между сферами и издаваемые ими звуки соответствуют гармоничным музыкальным интервалам.

Удивительно, но сегодня, спустя 2600 лет, ученые считают, что “отношения характерных точек теоретической кривой зависимости теплового излучения Солнца от длины световой волны образуют звукоряд $1/2$, $2/3$, $3/4$ – октаву, квинту, кварту, которые были открыты еще Пифагором”.

Пифагор полагал, что гармония имеет численное выражение. Именно его шкалой были заложены основы музыкальной акустики. Однако с развитием клавишных инструментов пифагоров строй пришлось пересмотреть из-за его ограниченных художественных возможностей. Октаву стали делить на 12 ступеней, интуитивно положив в ее основу равномерное распределение интервалов (темперацию), благодаря чему и появилась возможность переноса мелодии без искажения в любую тональность.

300 назад И.С. Бах предложил пользоваться темперированным строем, который, как установили математики, удовлетворяет уравне-

нию логарифмической спирали. Такие явления мы можем наблюдать и в окружающей природе: закручивающаяся галактика, домик улитки, расположение семян в головке подсолнечника или листьев на побегах вьющихся растений – все это соответствует логарифмической спирали.

Как считал Г. Галилей, “книга природы раскрыта перед нами, но она написана не теми буквами, из которых состоит наш алфавит; ее буквы – это треугольники, четырехугольники, круги, шары”. В истории развития человеческой мысли математика и музыка предстают как взаимосвязанные.

Демокрит, наблюдая за игрой на музыкальных инструментах, установил, что высота тона звучащей струны меняется от ее длины. Исходя из этого, он определил, что интервалы музыкальной гаммы могут быть выражены отношением простых целых чисел.

В учении Пифагора о гармонии сфер число и звук также оказываются неразрывно связанными. «Гармония сфер – учение о числовых соотношениях между планетами и связующей их тонической системой, возникшее на Древнем Востоке и перенесенное пифагорейцами на греческую почву. Согласно ему, небесные тела, движущиеся в космосе, через определенные гармонические интервалы издают звуки, которые постоянно воздействуют на нас, однако мы не воспринимаем их. Планеты удалены друг от друга на дистанцию с интервалами 7- и 8- тоновой гаммы. Более отдаленные планеты движутся с большей скоростью и потому соотносятся с большими числовыми величинами и высокими ступенями звукоряда». Пифагор считал, что «...числовая гармония пронизывает мировое пространство, макрокосм, а также человеческую душу, микрокосм, тогда как чувственно воспринимаемая музыка, производимая звучащими инструментами, является только отражением музыки сфер...»

Гармония – одно из тех понятий, которое имеет математическое выражение (знаменитое «золотое сечение») и вместе с тем применимо к описанию эстетических явлений, а также человеческих отношений. Любопытно, что и в русском языке слово «лад» имеет несколько значений. Это музыкальный термин, обозначающий строй, для которого характерно определенное соотношение тонов и созвучий, связанных тяготением друг к другу. Вместе с тем, «ладный» означает «красивый, пропорционально сложенный», «лад» – согласие, мир; «ладами» называли в Древней Руси мужья жен и жены – мужей. Лада – славян-

ская богиня весны и любви. Кстати, и слово «ладоши» – части рук, с помощью которых устанавливается и удостоверяется согласие и мир, также образовано от слова «лад».

А вот что писал уже в начале XX века наш знаменитый соотечественник философ А.Ф.Лосев: «Внутреннее волнение человек переживает потому, что музыка дает ему не какой-то устойчивый и неподвижный, хотя и самый прекрасный образ, но рисует ему само происхождение этого образа, его возникновение, хотя тут же и его исчезновение. Ведь жизнь есть прежде всего своего рода сплошная текучесть.

Интереснее всего то, что становлением занимается такая мыслительная наука, как математика. Именно она учит о так называемых постоянных и переменных величинах. Переменная величина в математике является той величиной, сущность которой выражается именно в процессах становления. Так, переменная величина стремится к своему пределу. Это означает не только определенность направления становящейся переменной величины, но и обязательно полную недостижимость ею этого предела... Хочется музыки...с затаенной надеждой я изучаю теорию комплексного переменного...**И сама-то математика звучит, как это небо, как эта музыка...**»

Музыка основана на соотношении числа и времени и не существует без них. Время, в свою очередь, объединяет длящееся и не длящееся. Время всегда предполагает число и его воплощение. «Без числа нет различения и расчленения, а, следовательно, нет и разума». А.Лосев пишет, что музыка есть «выразительное, символическое конструирование числа и сознания. Математика логически говорит о числе, музыка говорит о нем выразительно».

Окружающий мир, его гармония и красота могут быть выражены разными символами, разными способами, в том числе звуками и числами.

Конечно, понять весь глубинный, философский смысл связи музыки и математики достаточно сложно и, пожалуй, невозможно маленькому ребенку. Но почувствовать это интуитивно (как это чувствовали наши далекие предки), наверное, возможно, но при условии, что дети будут слушать по-настоящему художественную музыку (а не современный электронный суррогат), будут исследовать, самостоятельно осваивать мир звуков и различные виды музыкальной деятельности. Тогда они почувствуют и увидят, что звуки бывают короткими и длинными, их бывает много и мало и т.д.

Итак, попробуем найти формы жизни и деятельности детей, в которых число и для них станет выраженным и пережитым. Восприятие арифметических действий происходит полнее, когда идет постепенное усложнение музыкальных произведений:

- музыкальное произведение с одним персонажем, образом, с двумя и т.д.;

- с двумя похожими и противоположными музыкальными произведениями;

- когда идет музыкально-оценочная деятельность;

- использование наглядных моделей при инсценировании;

- использование считалок («Раз, два, три, четыре, пять – вышел Коля танцевать», «В круг встаем-счет ведем»);

- использование распевок, попевок, закличек («Раз ступенька, два ступенька- будет лесенка»; «Раз ступенька, два ступенька- будет песенка»; журавушка курлычет-деточек кличет, второй прилетел- какой по счету впереди летел-пропоем).

Учитывая тот факт, что ребенок познает математику через действия, а в проводимых нами дидактических играх это присутствует, мы назвали свой метод методом «музыкальная арифметика».

Кочка, кочка – будет две.

К двум прибавится одна.

Сколько будет, детвора?

(«кочки»- маленькие подушечки с музыкальным звучанием)

Ах, неделя, ах неделя

Сколько денечков пролетело?

Вторник будет... по порядку,

А четверг какой денек?

В серии разработанных нами игр «Дядя Федя», «Веселая карусель», «Пять братцев» и др. дети берут на себя роль рыбака, рыбки, цветов, веселых котят, и, реагируя на характер и ритм музыкальных произведений, в воображаемой игровой ситуации усваивают арифметические действия.

С введением музыкальных игр математического содержания у детей повышается не только их музыкальный опыт, но появляется устойчивое желание к поисковой математической деятельности.

Музыка как средство умственного воспитания воздействует на ход образовательного процесса в различных аспектах. Во-первых, она делает занятие необычным, более интересным и тем самым весьма

привлекательным для ребенка. Такое построение учебного процесса дает возможность каждому ребенку найти приемлемую для себя форму восприятия информации. Во-вторых, как образец художественного творчества музыка насыщена образами, являющимися основой наглядно-образного мышления, доминирующего на данном возрастном этапе; и форма подачи материала во многом способствует непринужденному и ассоциативному запоминанию, в ходе которого происходит усвоение новой информации, необходимой для своевременного формирования мыслительных процессов. В-третьих, музыка во взаимодействии с математикой делает процесс познания весьма эффективным за счет целенаправленного осуществления взаимосвязи интеллектуальных и эмоциональных компонентов человеческой психики. Кроме того, именно в таких условиях происходит осознание нужности учебного материала, как всего, что интересно. В-четвертых, музыкальный компонент оказывает влияние не только на интеллектуальное и художественное развитие ребенка, но и на его нравственное воспитание, поскольку эмоциональные состояния, вызываемые посредством использования в учебном процессе художественного материала, заставляют дошкольника бережнее относиться к полученному знанию, а как следствие – к своему «интеллектуальному багажу». В-пятых, избранная основа проведения математических занятий дает возможность проведения музыкальных «физкультминуток», которые не только являются гармоничной частью учебного процесса, но и способствуют реализации целей физического воспитания. В-шестых, музыкальная форма, в которую облечено математическое содержание, являющаяся привлекательной для дошкольников, неявно способствует появлению интереса к учебной деятельности (учебному труду).

Все это поможет ребенку, обучаясь по любой программе, познать красоту математической науки и тем самым приблизиться к истине, ведь именно красота способна привлечь, удержать и побудить к творчеству всякого, кто способен ее разглядеть и оценить. Именно красота является одной из необходимых, непреложных основ человеческого бытия, познания мира, ведь, как отмечает философ Л.Н Столович, «вся история научного знания свидетельствует о том, что истина дается только тем, кто способен видеть ее красоту».

Использование на музыкальных занятиях в детском саду музыкально-дидактических игр на развитие чувства ритма способствуют развитию и закреплению некоторых математических определений.

Дети узнают, что звук бывает длинным и коротким, звуки бывают высокими и низкими («Звучащий клубок», «Игры с пуговицами», «Птички и птенчики», «Три медведя», «Музыкальные птенчики» и т.п.). Подвижная музыкальная игра «Найди свой листик» способствует закреплению знания цвета и формы предмета. Со старшими дошкольниками можно играть в игры на закрепление навыков ориентировки в пространстве (игра «Веселый круг», Игра-танец «Мы вместе» и т.п.); используются так же игры на закрепление порядкового счета и количества («Веселый счет»). Начиная со средней группы с детьми можно разучивать математические песни – считалки, которые закрепляют навык счета, *математические песни* о геометрических фигурах, песенки о временных отношениях, об измерениях, о количестве и т.п. Таким образом, успешное протекание общего развития дошкольников в условиях использования в учебно-воспитательном процессе музыкально-математических средств обеспечивается реализацией следующих теоретических положений:

- единства образных и понятийных средств организации познавательной деятельности;
- аналогии понятий интегрируемых областей знания;
- игровой деятельности как способа организации образовательного процесса.

Содержание занятий по математике должно по возможности согласовываться с содержанием занятий по другим разделам обучения. Некоторые задачи формирования элементарных математических представлений могут решаться на музыкальных занятиях в ДОУ. Занятия должны носить доступный, игровой характер.

Музыка как средство умственного воспитания воздействует на ход образовательного процесса в различных аспектах. Она делает любое занятие необычным и более интересным. Как образец художественного творчества музыка насыщена образами, являющимися основой наглядно-образного мышления, доминирующего на данном возрастном этапе. Музыка во взаимодействии с математикой делает процесс познания весьма эффективным за счет целенаправленного осуществления взаимосвязи интеллектуальных и эмоциональных компонентов человеческой психики.

Математические знания для дошкольников представляют собой элементарные основы знаний соответствующей науки, доступные для понимания детей соответствующего возраста. А художественное вос-

питание, лежащее в основе процесса развития мышления детей этого возраста, позволяет не только получить знания, овладеть умениями и навыками, но и познать красоту математической науки.

Литература

1. Ветлугина, Н.А. Развитие музыкальных способностей дошкольников / Н.А. Ветлугина – М., 1958.
2. Ветлугина, Н. А., Дзержинская, И.Л., Комисарова, Л.Н Музыкальные занятия в детском саду / Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская, Л.Н. Комисарова. – М.: Просвещение, 1984.
3. Зими́на, А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста / А.Н.Зими́на. – М.: «Владос», 2000.
4. Каплунова, И.М., Новоаскольцева, И.А. Этот удивительный ритм / И.М. Каплунова, И.А. Новоскольцева. – СПб.: Композитор, 2005.
5. Кацер, О.В. Учимся петь играя /О.В. Кацер. – СПб., 2005.
6. Комисарова, Л.Н., Костина, Э.П. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников/ Л.Н. Комисарова, Э.П. Костина. – М.: Просвещение, 1986.
7. Кононова, Н.Г. Музыкально-дидактические игры для дошкольников/Н.Г. Кононова.– М.: Просвещение, 1982.
8. Роот, З.Я. Музыкально-дидактические игры для детей дошкольного возраста/З.Я Роот. – М.: «Айрис Пресс», 2004.
9. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика/Г.М. Цыпин.- М.: «Академия», 2003.

Anna Kovylna
(Vladimir region, Russia)

Development of elementary mathematical ideas in preschool childhood by means of music

The article deals with the problem of development of elementary mathematical ideas in preschool childhood by means of music in the context of close inter connection between science and the art.

Key words: *mathematic, music, musical and artistic activities, means of mental education, harmony*

Т. А. Медведева
(г. Владимир, Россия)

Развитие сенсорных способностей дошкольников по методике М. Монтессори в условиях реализации ФГОС дошкольного образования*

В статье представлено обобщение опыта работы педагогов МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 7» г. Владимира по развитию сенсорных способностей дошкольников в Монтессори – группе.

***Ключевые слова:** методика Монтессори, разновозрастная группа, сенсорные способности, опытная работа, специально подготовленная предметно-пространственная развивающая среда, взаимодействие и взаимообучение*

Возрастающие требования к качеству образования в современном мире, переход на новый уровень системы дошкольного образования России, связанный с утверждением в ноябре 2013 года Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, стимулирует деятельность педагогов дошкольных учреждений в инновационном режиме. При этом переосмыслению подвергаются традиционные аспекты образовательной деятельности педагога детского сада, среди которых одно из важнейших мест занимает, в частности, развитие сенсорных способностей детей дошкольного возраста. К тому же, в условиях вариативности современного отечественного дошкольного образования нередким стал и опыт организации разновозрастных групп в дошкольных учреждениях.

Перспективным, в связи с этим, представляется обращение к классическому наследию педагогов прошлого с целью использования их идей в современных условиях. Идейный потенциал теории сенсорного воспитания выдающегося итальянского педагога Марии Монтессори – благодатная почва для инновационных поисков в этом направлении.

* Статья подготовлена на основе дипломного исследования Т.А. Медведевой под научным руководством доцента Максимовой Г.Ю.

Учитывая также недостаточность раскрытия в педагогической литературе практического аспекта формирования сенсорных способностей как важнейшего средства всестороннего развития ребенка в условиях разновозрастной группы делает актуальным исследование следующей проблемы: как сегодня организовать развитие сенсорных способностей дошкольников в условиях разновозрастной группы в контексте методики М.Монтессори.

М.Монтессори утверждала, что сенсорные умения для ребенка – это ключ к миру, которым он открывает для себя новые грани и измерения окружающей действительности. Сенсорное развитие является базой формирования познавательных интересов, навыков самообслуживания и др. Косвенная цель – подготовка ребенка к переходу на новый абстрактный уровень мышления. Исходя из понимания Марией Монтессори идеи о впитывающем разуме [1] и познания ребенком окружающего мира через «утончение» чувств, необходимо создать условие, способствующее этому процессу [2].

Вариантом организации работы по развитию сенсорных способностей дошкольников в условиях разновозрастной группы в контексте методики М.Монтессори является опыт педагогов Монтессори – группы Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад №7» г.Владимира. Этот опыт и стал предметом нашего изучения и обобщения.

Цель и задачи опытной работы по развитию сенсорных способностей детей были определены в соответствии Примерной общеобразовательной программой дошкольного образования «Детский сад по системе Марии Монтессори» (далее – Программа) [3], а также с учетом требований ФГОС дошкольного образования [4].

Работа строилась в контексте реализации педагогических условий, которые, на наш взгляд, способствуют более успешному развитию сенсорных способностей дошкольников по методике М. Монтессори в условиях разновозрастной группы. Это, в частности: соответствие программного содержания уровню развития сенсорных способностей каждого ребенка; создание предметно – развивающей среды, адекватной возрастным особенностям детей; организация индивиду-

альной работы с детьми с использованием дидактических Монтессори-материалов; формирование навыков взаимообучения между детьми в разновозрастной группе.

В начале опытной работы мы выявили уровень развития сенсорных способностей каждого из воспитанников Монтессори – группы (количество детей – 33, возраст от 3 до 7 лет).

Решающее значение в начале опытной работы имело создание специально-подготовленной предметно – пространственной развивающей среды, адекватной возрастным особенностям детей. Среда создавалась в соответствии с сензитивными периодами и доминантами в развитии ребенка от 3 до 7 лет, выявленными Марией Монтессори.

С учетом требований ФГОС ДО и рекомендациями Программы подготовленная среда включает в себя пространство с материалами для упражнений в развитии способностей дошкольников по всем образовательным областям.

Сенсорная зона в Монтессори-группе была оборудована материалами, развивающими все органы чувств ребенка. Каждый материал имеется в одном экземпляре, выглядит эстетично и привлекательно, располагается на определенном месте. Это способствовало формированию у дошкольников привычки к порядку, дисциплинированности, поддержанию интереса к работе с материалом. Работа по сенсорному развитию осуществлялась интегрированно, проходила через все виды детской деятельности и охватывала все образовательные области.

В отличие от взрослых ребенок почти всему учится через собственные действия. Исходя из этого, в Монтессори-группе активная позиция предоставлялась ребенку. Педагог занимал позицию помощника, партнера, наблюдателя (в зависимости от уровня развития ребенка, от уровня сформированности соответствующего навыка). Задача педагога – предоставить каждому ребенку возможность получения оптимального объема информации, усвоения и закрепления полученных сенсорных знаний в систематических самостоятельных упражнениях.

Основными формами работы по развитию сенсорных способностей дошкольников являлись:

- свободные занятия детей, когда ребенок выбирал любой материал и работал с ним столь долго, сколько хотел;

- индивидуальные занятия с ребенком (в виде трехступенчатых уроков или презентации нового материала), во время которых ребенку передавался способ действий с тем или иным материалом, в процессе которого было возможно получение нового знания; давалась информация о предмете, понятие о нем с обязательной опорой на самостоятельную деятельность ребенка и получаемые им чувственные впечатления;

- занятия с подгруппой детей (когда дети группировались по уровню развития или по интересам);

- общегрупповые занятия (загадывание загадок, чтение художественной литературы, дидактические игры и т.д).

Монтессори-группа как разновозрастная имеет свою специфику формирования навыков взаимодействия между детьми. В разновозрастном общении и взаимодействии детей обеспечивается их всестороннее развитие, достигается оптимальная активность детей, которая определяет формирование всех жизненно-важных способностей, в т.ч. сенсорных. В разновозрастном общении происходит и взаимообучение детей, которое обладает, в свою очередь, огромным воспитательным потенциалом. В Монтессори-группе это особенно результативно, т.к. старшие дети передают свой опыт младшим, при этом первые совершенствуют свои знания и умения, а вторые легче и успешнее осваивают материал. Для достижения определенных образовательных целей в разновозрастной группе наиболее эффективными, на наш взгляд, являлись такие формы организации, как поручение, совместная деятельность детей разного возраста.

Взаимодействие и взаимообучение детей разного возраста при работе с сенсорными материалами было более плодотворным благодаря тому, что с каждым из материалов занимался как младший, так и старший ребенок. Разница была в том, что с одним и тем же материалом выполнялись упражнения разной степени сложности и, соответственно, решались разные учебные задачи.

Для оценки эффективности реализации педагогических условий развития сенсорных способностей дошкольников в Монтессори-группе нами опять была использована рекомендованная Программой методика диагностики, что и в начале опытной работы.

Для оценки уровня развития сенсорных способностей ребенка применялась трехуровневая шкала:

н – способность отсутствует,
с – проявляет способность иногда или с помощью взрослого,
в – проявляет способность уверенно на уровне самостоятельности.

(Оценка «н» не всегда означает низкий результат. Как правило, она означает, что ребенок еще только приступает к освоению данного умения.)

Критерии оценки достижений для детей с 3 до 7 лет одинаковы.

Результаты мониторинга 2013-2014 учебного года показали следующую динамику развития сенсорных способностей дошкольников: в конце опытной работы детей с низким уровнем развития не выявлено вообще, количество детей со средним уровнем развития значительно возросло, количество детей с высоким уровнем развития сенсорных способностей увеличилось более, чем в 2 раза.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что работа по развитию сенсорных способностей дошкольников по методике Монтессори в условиях разновозрастной группы с учетом требований ФГОС ДО доказала свою эффективность.

Таким образом, творческое использование идей Марии Монтессори, в частности, в отношении развития сенсорных способностей дошкольников, может быть полезным и продуктивным и в процессе реализации ФГОС дошкольного образования.

Литература

1. Абсорбирующий разум // Помоги мне сделать это самому (М. Монтессори). – М.: Издат.дом «Карпуз», 2001. – С. 101-106.
2. Воспитание чувств // Метод научной педагогики. Дом ребенка. – М.: Астрель: АСТ; Владимир: ВКТ, 2010. – С. 130-167.
3. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «Детский сад по системе Марии Монтессори». Общественная организация «Межрегиональная Монтессорри – Ассоциация»,

Общественный профессиональный союз «Ассоциация Монтессори – педагогов России». – М., 2013. – 157 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Tatiana Medvedeva
(Vladimir, Russia)

Development of preschoolers' sensitive abilities in accordance with Montessori-method while realizing the FSES for preschool education

The article deals with summarizing the experimental work by preschool teachers of Vladimir kindergarten № 7 aimed at development of preschoolers' sensitive abilities in Montessori – group while realizing the FSES for preschool education.

Key words: *Montessori-method, an all-aged group, sensitive abilities, experimental work, specially organized object-developing environment, interaction and inter-education*

К. В. Филонова
(г. Нижний Новгород, Россия)

Повышение профессиональной компетентности педагогов дошкольного учреждения в рамках инновационной деятельности

Статья посвящена вопросу повышения профессиональной компетентности педагогов ДОУ посредством организации инновационной площадки на базе детского сада.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, диагностика, инновационная деятельность, инновационная площадка*

*«Обучать – значит вдвойне учиться»
Ж. Жубер*

Происходящие изменения в системе дошкольного образования обусловлены объективной потребностью в изменениях, адекватных развитию общества и образовательной системы в целом. Требования к

современному образованию и социальный заказ ставят дошкольные образовательные учреждения перед необходимостью работать в режиме развития.

Одним из основных механизмов образовательной деятельности развивающегося дошкольного учреждения является внедрение и освоение инноваций, способствующих качественным изменениям в работе дошкольного учреждения.

С 2012 года в нашем учреждении организована инновационная площадка по теме «Система психолого-педагогической работы по развитию саморегуляции в учебно-познавательной деятельности как основы готовности к школьному обучению у дошкольников с задержкой психического развития».

Организация работы на инновационной площадке началась с всестороннего анализа учебно-воспитательного процесса учреждения и выявления потенциальных профессиональных и творческих возможностей педагогов для реализации задач инновационной образовательной деятельности.

Для выявления уровня сформированности некоторых компонентов профессиональной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения была проведена психологическая диагностика, которая включала следующие методики:

1. Опросник субъектности воспитателя (Е.Н. Волкова, модификация О.В. Суворовой).

2. Опросник особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности (А.К. Маркова, А.Я. Никонова, модификация В.В. Кисовой).

3. Экспертная оценка степени направленности профессиональной деятельности педагога на формирование саморегуляции у дошкольников в учебно-познавательной деятельности (В.В. Кисова).

В результате выявилось:

1. Педагоги в недостаточной мере ощущают себя субъектами образовательного процесса, есть сложности с принятием на себя ответственности за решения, при этом ощущение собственной уникальности достаточно высоко.

2. Преобладает рассуждающе-методичный индивидуальный педагогический стиль, который ориентируется преимущественно на результаты обучения; педагог с таким стилем проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности.

3. Диагностика степени педагогических умений показала формальное использование умения без осознания его эффективности, а порой даже трудно точно дифференцировать данное педагогическое умение в деятельности педагога.

Результаты диагностики позволили нам спланировать дальнейшую работу. Наиболее эффективными формами работы оказались следующие:

1. Была проведена серия авторских обучающих семинаров (автор Кисова В.В.). Необходимым условием должно было стать активное участие всех педагогов. Для этого им заранее предлагались задания, которые позволили бы каждому развить педагогические способности, педагогическое мышление, коммуникабельность.

Примерные темы семинарских занятий касались основных понятий психологии саморегуляции, этапов ее формирования, учебного сотрудничества детей со взрослыми и детьми.

2. Были проведены тренинги педагогического общения. В рамках тренингов педагоги отработывали навыки эффективного педагогического общения, рефлексивные умения осознавать свои сильные и слабые стороны в общении, определять существующие проблемы.

3. После определения индивидуального стиля педагогической деятельности, каждому педагогу были даны рекомендации по его совершенствованию. На основе рекомендаций каждый педагог составил план самообразования по совершенствованию своего педагогического стиля. В индивидуальном порядке проводились консультации по выявленным проблемам.

4. Из наиболее заинтересованных педагогов был определен состав творческой группы.

5. Большое внимание уделялось обучению педагогов на курсах повышения квалификации. Педагоги прошли дистанционные курсы повышения квалификации по теме инновации.

В результате к концу первого года работы в инновационном режиме:

1. У большинства педагогов сформировалась субъект-субъектная профессиональная позиция.

2. Хорошие результаты дала работа по реализации планов самообразования по коррекции педагогами индивидуального педагогического стиля деятельности. Количество педагогов, демонстрирующих

рассуждающе-методичный стиль педагогической деятельности уменьшилось, увеличилось число педагогов с эмоционально-методичным стилем, характеризующимся ориентацией на процесс и результат обучения, адекватным планированием воспитательного процесса, высокой оперативностью.

3. Работа педагогов на заседаниях творческой группы способствовала более осознанному их отношению к инновационной деятельности.

4. Отмечается повышение активности педагогов в плане участия в жизни профессионального педагогического сообщества (участие в конференциях, семинарах, публикация результатов инновационной деятельности и др.).

Проведенная работа с педагогическим коллективом позволила подготовить специалистов дошкольного образовательного учреждения для реализации последующих этапов инновационной деятельности.

Литература

1. Белая, К.Ю. Организация работы по самообразованию педагогов ДОУ/ К.Ю.Белая // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2007. – № 2.
2. Майер, А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А.А. Майер // Основы педагогического менеджмента. – 2007. – №
3. Никишина, И.В. Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы / И.В. Никишина. – Волгоград: Учитель. – 2008.

Ksenia Filonova
(Nizhny Novgorod, Russia)

Improving professional competence of kindergarten teachers through innovative activities

The article is devoted to the problem of improving professional competence of kindergarten teachers by means of innovative ground on the basis of kindergarten.

Key words: *professional competence, diagnostics, innovative activity, innovative testing site*

Л. Р. Аванесян
(г. Владимир, Россия)

Залог здорового общества – родительская компетентность

Автор статьи рассматривает сотрудничество психолога дошкольного образовательного учреждения с родителями как основополагающее условие воспитания здорового ребенка. Доверительные отношения между педагогами и родителями являются базисом для совместной многолетней и результативной организации воспитательного процесса.

Ключевые слова: *воспитание, здоровье, консультирование, психолог, ребенок, родители, семья*

В последние годы наряду с расширением сферы представлений о психологах, повышением доверия к ним, признанием необходимости получения консультаций для представителей самых разных возрастных, профессиональных и других слоев населения, невозможно обойти вниманием тот факт, что информированность наших сограждан о сути и возможностях деятельности практического психолога остается недостаточной.

Большая часть клиентов обращается за психологической помощью лишь тогда, когда ситуация становится неуправляемой. Такие случаи являются сложными, требующими долгого и напряженного сотрудничества обеих сторон, причем акцент в работе изначально приходится на сохранение психологического равновесия, здоровья обратившегося за помощью, а не исследование ситуации.

Если проблема касается *взрослого*, то ответственность определяется его собственными желаниями и предпочтениями, его отношениями с другими *взрослыми*.

Иная мера ответственности возникает в случае, когда проблема касается ребенка, его поведения. Педагогическая ошибка, пусть непреднамеренная, может привести к самым неожиданным негативным последствиям, даже в плане физического здоровья. В таких условиях

каждый день, отдаляющий коррекционную работу с ребенком, делает ее все более и более сложной и длительной.

Многогранность личности предъявляет особые требования к воспитателям, учителям, родителям – тем, кто непосредственно участвует в процессе ее формирования. Тесное сотрудничество социальных институтов, имеющих единые цели и задачи, несомненно, способствует рационализации решений проблемных ситуаций.

Тема психолого-педагогического консультирования родителей в условиях дошкольного образовательного учреждения является актуальнейшей в свете формирования личностных качеств, развития умственного потенциала, совершенствования социально одобряемых (или приемлемых) поведенческих навыков у ребенка, его социализации, в целом. К сожалению, родители часто недостаточно подготовлены в плане самых различных знаний, относящихся к воспитанию ребенка.

Раскрытие и обогащение воспитательного потенциала семьи являются важнейшей частью работы педагогов дошкольных учреждений. При этом особую значимость имеет установление конструктивных отношений с каждым родителем или другим взрослым, сопровождающим ребенка. Этому процессу способствуют высокая компетентность работников дошкольных учреждений, тактичность, умение создавать и поддерживать доверительные отношения, неподдельная заинтересованность в судьбе детей.

Приложить все силы к тому, чтобы родители ребенка не только услышали и поняли специалистов, но и включились бы в совместную работу с полной отдачей сил – вот проблема, волнующая сегодня сотрудников сферы воспитания и образования.

На занятиях, проводимых со студентами заочного отделения факультета дошкольного и начального образования – воспитателями детских садов (стаж работы которых составлял от года до 20 и более лет!), проводились обсуждения наиболее запомнившихся случаев грубейших педагогических ошибок, допускаемых родителями в отношении собственных детей.

Ниже приведены лишь некоторые из них (стилистика авторов сохранена).

«Ребенку 6 лет (единственный поздний ребенок в семье). С 5 лет его начали водить в детский сад, но только летом и только на время прогулки... Сейчас его оставляют до обеда. Утром, приходя в садик, ребенок спрашивает у мамы и воспитателей: «Я не буду заниматься?» Если воспитатель говорит, что сегодня мы будем заниматься, то ребенок начинает плакать, в группу не идет. Мама просит, чтобы ребенка заниматься не заставляли!».

«Ребенку 3,5 года. Нет элементарных навыков самообслуживания. При беседе с мамой о том, что ребенок должен уметь самостоятельно надевать носочки, шорты и т.д., мама упорно настаивает на том, что «он еще маленький и ей его жалко». В результате, ребенок в «отстающих», закомплексован. Если в группе он еще пытается одеваться сам, то при маме «пальцем не пошевелит».

Совершенно логично завершает данную подборку ситуаций следующая история.

«Ребенку 4 года. Плохо развита мелкая моторика, с трудом одевается, на занятиях не проявляет активности. В беседе с родителями воспитатель дает рекомендации по организации совместных занятий дома. Родители ссылаются на то, что он еще маленький: «ничего, научится еще», «ой, он дома ничего не хочет, говорит, что будет заниматься в садике»...

Через два года, когда ребенок начинает посещать подготовительный класс, родители жалуются заведующей, что их ребенок отстает от сверстников, к школе практически не готов, обвиняя воспитателей в том, что в свое время они его «упустили».

Конечно, и в детском саду, и в школе с детьми занимаются подготовленные специалисты. Но если родители (которые должны были бы быть первыми помощниками и единомышленниками педагогов) считают свои обязанности ограниченными тем, как «одеть и накормить», то воспитательный процесс «страдает», а это значит, что страдает, в прямом смысле, ребенок, которому приходится как-то ориентироваться и справляться с требованиями взрослых, противоречащими друг другу. Это может в дальнейшем негативно отразиться на его жизни, кстати, даже нарушением здоровья «Ни один из моих пациен-

тов и клиентов не получил правильного воспитания. В результате сформировался социоген, который и привел их к болезни», – упоминает М. Е. Литвак, к. м. н., психотерапевт [1; 70].

По-нашему мнению, вопрос ответственности родителей за развитие и воспитание детей, требует актуализации. Я. Корчак писал, что лучше заранее отодвинуть чернильницу, чем потом ругать ребенка за пролитые чернила.

Нельзя допустить, чтобы процесс воспитания в семье складывался стихийно. Последствия такой социализации ребенка, а вернее ее нарушение или отсутствие сказываются не только на дальнейшей судьбе отдельного человека, но и всего населения, в целом.

Развитие родительской компетенции, под которой подразумевается весь комплекс необходимых знаний о детской физиологии, психологии, педагогики и т.п. – вот задача, в решении которой настала острейшая необходимость. Здоровое общество возможно при условии здоровья (физического и психического), полной социализации личности, наличия таких качеств как, рефлексия, самосознание, ответственность. Все это воспитывается в социуме, и участие в этом процессе принимают, и, следовательно, несут ответственность, не только педагоги, психологи, т.е. специалисты, занятые в сфере воспитания и обучения подрастающего поколения, но и родители, и, может, в первую очередь родители!

Если любовь к ребенку искренняя, невозможно относиться к нему иначе, как с уважением, вниманием, подлинной заинтересованностью тем, что происходит в его жизни. В этом случае, родители действуют в интересах ребенка, отодвигая собственные интересы, желания, амбиции на второй план.

Именно эти родители первыми подходят к воспитателям с вопросом, за советом, за консультацией, именно они обращаются к психологу, как только что-то в поведении ребенка начинает настораживать или становится непонятным. Но таких родителей – единицы. Донести информацию о возможной помощи в плане знаний и умений, необходимых тем, кто желает воспитать здорового во всех отношениях ребенка – основная задача психологов и педагогов.

«Душевная чуткость, знание психики ребенка, терпеливость и настойчивость – все это способствует тому, что <...> он перестает быть трудным», – писал В. А. Сухомлинский [2; 550].

В силах родителей и педагогов проводить совместную работу, направленную на формирование общества XXI века, состоящего из законопослушных, активных граждан – патриотов своей страны. Создание здорового общества возможно при объединении задач и интересов семьи, науки и государства. При соответствующей поддержке со стороны государства эти задачи решаемы, и многие проблемы, связанные с асоциальным или антисоциальным поведением детей и подростков потеряли бы свою остроту.

Работа с родителями – будущими и настоящими – залог позитивного развития не только общества, но и страны, в целом.

Литература

1. Литвак, М. Е. Если хочешь быть счастливым. 2-е изд., перераб. и доп. – / М.Е. Литвак. – Ростов-на-Дону: Изд. «Феникс», 2000. – 608 с.
2. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения: в 5-ти т. Т. 4. / Редкол.: Дзевежин А. Г. и др. – Киев.: Радянська школа, 1980. – 670 с.

Liana Avanesyan
(Vladimir, Russia)

Parental competence as a guarantee of healthy society

The author of article considers cooperation of the psychologist of preschool educational institution with parents as a fundamental condition for education of the healthy child. The confidential relations between teachers and parents are basis for the joint long-term and productive organization of educational process.

Key words: *education, health, consultation, psychologist, child, parents, family*

Образовательное пространство: радость общения

В статье представлена общая характеристика модели взаимодействия педагогов, детей и родителей с целью всестороннего развития и нравственного совершенствования личности ребенка-дошкольника.

Ключевые слова: образовательное пространство; модель взаимодействия педагогов, детей и родителей; детско-родительский проект; приобщение детей к истокам русской народной культуры; интерактивное общение; морально-нравственные ценности семьи

В.А. Сухомлинский писал: «Я глубоко убежден, что наиболее точным определением было бы следующее: процесс воспитания выражается в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников – в единстве идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний». Нельзя не согласиться с этим утверждением, ведь порой несогласованность целей и задач воспитания, даже в одной семье приводят к весьма печальным результатам. И тогда мы можем наблюдать различные проявления отдельных личностей в социально неодобряемом поведении.

По этому поводу Э.В. Ильенков пишет: «Индивидуальность, лишенная возможности проявлять себя в действительно важных, значимых не только для нее одной, а и для другого действиях, поскольку формы таких действий заранее заданы ей, ритуализированы, и охраняются всей мощью социальных механизмов, поневоле начинает искать выхода для себя в пустяках, в ничего не значащих причудах, странностях». Далее он продолжает, человека с детства нужно ставить в такие взаимоотношения с другими людьми, «чтобы он умел делать все то, что умеют делать они... и всестороннее, гармоническое развитие каждого человека и является главным условием рождения личности».

Эти слова выдающихся людей направляют наши мысли в вполне определенном русле и созвучны целям и задачам, которые мы определили для себя в условиях современных требований к качеству образования.

Коллектив нашего детского сада, находится в постоянном поиске эффективных средств и методов гармоничного воспитания, всестороннего развития и нравственного совершенствования детей. И одно из средств – это взаимодействие с семьями воспитанников, т.е. создание такого развивающего образовательного пространства, которое способствовало бы радости общения всех его участников.

Влияние родителей на личность ребенка неоспоримо. Соответственно от самих родителей требуется набор характеристик необходимых для воспитания ребенка. И не всегда личностная зрелость, педагогические знания родителя позволяют развивать ребенка гармонично, а ценностные ориентиры приемлемы для интеграции семейного и общественного воспитания. Проанализировав опыт работы с родителями, ориентируясь на их установки, мы пришли к выводу, что наиболее рациональной является модель взаимодействия с родителями, где учитываются семейные ценности и основные концептуальные задачи детского сада.

В течение года были проведены различные встречи с семьями воспитанников. Семьи активно участвовали в проектной и исследовательской деятельности, выставках. Более подробно хотелось бы остановиться на детско-родительском проекте «Моя семья». Было представлено много детско-родительских работ, но особенно запомнились несколько проектов, где были задействованы все без исключения члены семьи. «Генеалогическое древо», где была проведена колоссальная исследовательская работа по изучению корней семьи и составлению генеалогического древа. Само древо было представлено в виде настоящего дерева с фотографиями членов семьи. Комплекс упражнений, разработанный и показанный в следующем проекте – «Хобби моей семьи – спорт», многие дети до сих пор повторяют с удовольствием, привлекая всех, кто оказывается рядом.

Еще одной из задач детского сада была оптимизация процесса приобщения детей к истокам русской народной культуры, через организацию разных видов деятельности. Стратегические пути и принципы, выбранные для решения этой задачи, позволили расширить представления детей о культурно-историческом наследии России, приобщить их к мировому искусству, продолжить формирование целостной картины мира. Начинали со знакомства с русским фольклором и народным творчеством, далее литературными, художественными и музыкальными произведениями. Совместно с родителями устраивали

выставки русского быта, предметов декоративно-прикладного искусства. Встречающиеся в потешках и сказках названия предметов перестали для детей быть абстрактными. У них появилась реальная возможность не только увидеть предметы, но и потрогать их, ощутить вес, почувствовать материал, из которого они изготовлены, попробовать некоторые предметы в действии.

Интересными и познавательными оказались совместные экскурсии в музеи. В музеях, организованных в школах («Музей русского быта», «Музей воинской славы»), были организованы интерактивные встречи, с целью формирования у ребенка познавательно-активной мотивации, овладения навыками поисковой, исследовательской деятельности. Действуя, в специально организованной среде, ребенок познает, переживает чувство сопричастности, впитывает уважение к своему городу, народу, к Родине, узнает много нового и интересного об их прошлом и настоящем.

Посещение музеев не только обогащает внутренний мир детей, воспитывает культуру, но и эффективнее развивает их способности. Дети становятся более эрудированными, наблюдательными, способными находить причины и следствия событий, происходящих в историко-географическом пространстве, сравнивать свой образ жизни с образом жизни других людей, живших в другом времени или в другом географическом пространстве, выделять общее и частное в поведении людей и явлениях культуры. Также дети становятся раскованными в общении, они умеют слушать и быть более внимательными к своим сверстникам и родным. А совместное посещение музеев родителей и детей и дальнейший обмен впечатлениями гармонизирует детско-родительские отношения и способствует формированию морально-нравственных ценностей семьи.

На экскурсии в исторический музей, организованной по желанию родителей, дети эмоционально воспринимали экспозиции, многое для них было знакомо, а того что они не знали, вызывало массу предположений и догадок, которые зачастую оказывались верными. Несмотря на то, что высказаться хотелось всем, дети не нарушали этику и правила поведения в музее. Эмоциональный восторг, испытанный после посещения музея, родители и дети решили реализовать в совместных проектах. Были подготовлены выступления детей в группах детского сада и мини-презентация от родителей.

После посещения проходили совместные обсуждения, семьи делились впечатлениями, в виде презентации, творческого альбома.

Никого не оставили равнодушными другие мероприятия: «Неделя игры и игрушки», «Играем в театр», «Неделя зимних игр и забав», «Неделя театра», во время которых были проведены мастер-классы по изготовлению игрушек, родители с детьми готовили народные костюмы с последующим показом, целыми семьями участвовали в постановках сказок. Родители с детьми активно и с удовольствием принимали участие во всех конкурсах, выставках, играх, и, как следствие, качество общения со своими детьми, педагогами, другими родителями перешло на другой, более высокий уровень.

Особенно запоминающимся и рефлексивным оказался проект «Рыцари средневековья», даже не сам проект, а те метаморфозы, которые произошли с ребенком во время его реализации. Стеснительный тревожный ребенок превратился в настоящего рыцаря – сильного, уверенного, готового встать на защиту слабых.

Проведенный анализ показателей на начало года и конец, выявил изменения в сторону повышения творческих и познавательных способностей, способов коммуникации, осведомленности. Самое главное, дети приобрели богатый опыт открытия и познания окружающего мира, более эффективного и безопасного проживания полученных впечатлений, а также у них появились самостоятельность, осмысленность образовательного процесса. Внутрисемейные отношения стали более гармоничными, возникли общие интересы, радость и удовлетворение от посещения детского сада.

Такое взаимодействие, прежде всего, влияет на гармоничное развитие ребенка, его психоэмоциональное состояние; оно также способствует созданию безопасной среды, формированию навыков эффективного общения. Общение в нашей жизни играет огромную роль. Оно выполняет не только функции коммуникации, передачи чувств и эмоций, но выступает как одно из средств передачи культурно-исторического наследия. От того насколько успешен ребенок в общении со сверстниками, зависит его самооценка, темп развития, отношение к другим людям.

Анализируя все вышеизложенное, можно констатировать, что учет в воспитании и дальнейшем образовании совокупности эстетических, нравственных, культурологических, гуманистических идей позволит сформировать общечеловеческие ценности ребенка.

Таким образом, постоянный творческий поиск педагогов, активность родителей и детей, их взаимодействие является залогом психологического благополучия ребенка. Именно включение в деятельность дает возможность ребенку приобретать нравственный опыт, который необходим ребенку в освоении социума. С.Френе писал, что "подлинно нравственному поведению может научить только сама жизнь, т.е. конкретный опыт ребенка".

Elena Charochkina
(Moscow, Russia)

Educational space: joy of contact

The article presents the education model of interaction between teachers, children and parents, aimed at comprehensive development and moral improvement of children.

***Key words:** educational space, education model of interaction between teachers, children and parents, introducing the children to the national Russian culture, interactive contact, moral values of a family*

Т. В. Багаева
(г. Нижний Новгород, Россия)

Развитие навыков сотрудничества со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в непосредственно-образовательной деятельности

В статье раскрыта актуальность проблемы развития сотрудничества детей с ЗПР со сверстниками, обозначены модели сотрудничества детей с ЗПР со сверстниками, обоснованность применения той или иной модели.

***Ключевые слова:** сотрудничество, задержка психического развития, модели сотрудничества, взаимодействие*

Ориентация современного общества на гуманизацию человеческих отношений выдвигает в число актуальных проблему ориентации образовательной системы и всего образовательного процесса на подход

к ребенку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как развивающейся личности, которая нуждается в понимании и уважении ее интересов и прав. Необходимым условием социализации ребенка с ОВЗ является развитие его социальной активности уже в дошкольном возрасте, когда закладываются основы социальных связей, отношений с обществом и происходит его социальное становление.

Сотрудничество детей с задержкой психического развития (ЗПР) со сверстниками является необходимым фактором первичной социализации личности, одним из важных условий вхождения в школьную жизнь.

Данная проблема сегодня приобретает особую значимость в связи с введением ФГОС дошкольного образования, который определяет развивающее взаимодействие ребенка со сверстниками как центральную психокоррекционную задачу.

Освоение опыта сотрудничества развивает у детей с ЗПР умения согласовывать общие цели; осуществлять взаимный контроль и коррекцию действий; умение понимать состояния и мотивы поступков других и адекватно на них реагировать. В процессе работы по формированию сотрудничества со сверстниками у детей с ЗПР формируются такие социально-значимые качества как эмпатия, социальная чуткость, толерантность. Все это в дальнейшем поможет им психологически грамотно строить свое взаимодействие со сверстниками.

Необходимые условия для освоения детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР навыков сотрудничества со сверстниками создаются в разных видах деятельности и, прежде всего, в непосредственно-образовательной деятельности. Сотрудничество дошкольников со сверстниками в непосредственно-образовательной деятельности будет развиваться эффективно если:

- педагогом выдвигаются задачи, требующие от детей совместного решения, и создается активный интерес к сотрудничеству старших дошкольников со сверстниками;
- используется поэтапная педагогическая технология, предусматривающая возможность последовательного освоения дошкольниками усложняющихся моделей сотрудничества;
- педагогическое сопровождение ориентировано на индивидуальные и личностные особенности детей с ЗПР.

В зависимости от структуры и поставленных задач непосредственно-образовательной деятельности детей с ЗПР возможно применение следующих моделей сотрудничества со сверстниками:

- совместно-индивидуальная модель;
- совместно-последовательная модель;
- совместно – взаимодействующая модель.

Совместно-индивидуальная модель сотрудничества предполагает, что после принятия общей цели в паре или подгруппе, каждый ребенок, участник деятельности, будет выполнять свою часть общей работы индивидуально. Это часть на завершающем этапе станет частью общего итогового результата. Согласование действий участников должно осуществляться в ее начале (на этапе принятия цели), при планировании и в конце, когда нужно суммировать результаты.

Освоение совместно-индивидуальной модели сотрудничества обеспечивает развитие у детей с ЗПР умений принимать общую цель деятельности, участвовать в планировании, действовать параллельно, сохраняя необходимый темп и ритм деятельности, совместно оценивая итоговый результат.

Игра «Цветочная полянка» (пример совместно-индивидуальной модели сотрудничества).

Каждому ребенку подгруппы предлагаются карточки с точками – цифрами (от 1 до 10), после соединения которых должны получиться цветы, состоящие из различных геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, ромб и д.р.). Затем подгруппа составляет из своих цветов полянку. Правильность нарисованных цветов на полянке подгруппа проверяет, сравнивая их со схемой. У каждой группы своя схема.

Совместно-последовательная модель сотрудничества предполагает принятие не только общей цели, но и последовательное выполнение действий детьми, когда результат действия, выполненного одним ребенком, становится предметом деятельности другого.

Освоение совместно-последовательной модели сотрудничества позволяет сформировать у детей с ЗПР умение координировать, регулировать совместные действия, поддерживая единый темп и ритм работы. Одновременно повышается понимание зависимости между результатом своей деятельности, результатом деятельности партнера и общим итогом работы.

Игра «Конструкторы» (пример совместно-последовательной модели сотрудничества)

Детям предлагается по схеме составить модель какого-либо вида транспорта, но модель будет работать, если будет точно соответствовать условиям, заложенным в схеме.

Для этого детям нужно разделиться на подгруппы по 3 человека, каждой подгруппе предлагается схема модели транспортного средства с расположенными геометрическими фигурами.

Детям предлагается:

- Одному ребенку определить количество фигур, их форму, цвет, которые понадобятся для конструирования модели.
- Вторым ребенком отсчитывает количество названных фигур.
- Третьим ребенком располагает геометрические фигуры на большом листе.

Предлагается также совместно проверить правильность выполненного задания.

Совместно-взаимодействующая модель сотрудничества, в свою очередь, предполагает, с одной стороны, наличие у детей определенного опыта совместной работы, с другой открывает новые возможности в освоении умений планирования, координации и оценки как промежуточного, так и итогового результатов. На занятиях сначала дети работают в парах или подгруппах, а затем осуществляют взаимодействие между ними для достижения общего результата.

Игра «Карта Страны Математика» (пример совместно – взаимодействующей модели сотрудничества)

Детям предлагается составить карту Страны Математики. Для этого детям нужно разделиться по парам и придумать свой город в Стране Математики. Например: город Цифр, город Фигур, город Задач и др. Далее детям предлагается изобразить свой город на листе бумаги и придумать задание, которое нужно выполнить, чтобы попасть в этот город. Когда города будут готовы, их нужно объединить в одной карте. Далее каждая пара представляет свой город.

Результатами освоения различных моделей сотрудничества детьми с ЗПР являются активное изменение отношения к занятиям, повышение интереса к сотрудничеству, желание взаимодействовать, готовность к совместному решению задач. Меняется и характер отношения к сверстнику – он воспринимается как партнер по совместной деятельности.

Таким образом, именно в сотрудничестве со сверстниками создаются благоприятные условия для развития коммуникативных навыков, эмоционально-волевой готовности детей с ЗПР к школе.

Это в дальнейшем поможет детям с ЗПР безболезненно войти в школьную жизнь, что, в свою очередь, обеспечивает успешность взаимоотношений и дальнейшего развития ребенка.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества.: Книга для учителя. / Ш.А.Амонашвили. – Киев: Освита, 1991.
2. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития. / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия. / Л.С.Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956.
3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
4. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. / Е.Е.Кравцова. – М.: Педагогика, 1991.
5. Лисина, М.И. Общение и его влияние на развитие психики дошкольников. / М.И.Лисина. – М., 1974.
6. Маврина И.В. Организация взаимодействия детей 3—5 лет на развивающих занятиях: Автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / Ин-т дошк. образования и семейн. воспитания РАО. – М., 2000.
7. Цукерман, Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни./ Г.А.Цукерман, К.Н.Поливанова. – М.: Московский центр качества образования, 2010.

Tatiana Bagaeva

(Nizhny Novgorod, Russia)

Development of interaction skills by senior preschoolers with mental retardation in direct educational activities

The present article reveals the actual problem of development of cooperation of children with retardation with their peers, the present article indicates cooperation models of children with retardation with their peers, validity of application of each such model.

Key words: *cooperation, delayed mental development, models of cooperation, interaction*

Е. А. Зыкова
(г. Нижний Новгород, Россия)

Особенности развития сотрудничества со сверстниками и взрослыми у старших дошкольников с задержкой психического развития

Статья посвящена развитию сотрудничества со сверстниками и взрослыми у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством реализации специально разработанной программы.

Ключевые слова: *сотрудничество со сверстниками и взрослыми, дети с задержкой психического развития, эмоциональный контакт, потребность в общении, способы усвоения общественного опыта*

Модернизация российской системы образования определяет особые задачи для дошкольного образовательного учреждения. Основным приоритетом сегодня выступает личностно ориентированное взаимодействие педагога с ребенком – принятие и поддержка его индивидуальности, интересов и потребностей, развитие творческих способностей и забота о его эмоциональном благополучии.

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте. Первый опыт таких отношений становится тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности. От того, как сложатся отношения ребенка в одной из первых в его жизни группе сверстников – в группе детского сада – во многом зависит последующий путь его личностного и социального развития, а значит, и его дальнейшая судьба [1].

Одним из показателей психологической готовности к школе является способность общаться со взрослыми и сверстниками на новом уровне, достигаемая в результате тесной связи становления речевой деятельности с общим психическим развитием ребенка на протяжении его дошкольной жизни [2]. Согласно исследованиям в русле концепции М.И. Лисиной, психологическая готовность к школьному обучению рассматривается, прежде всего, как коммуникативная готовность, т.е. как готовность и способность ребенка устанавливать новый тип общения и взаимодействия с взрослым, прежде всего с учителем.

Ребенок развивается в процессе общения со взрослыми. В основе этого процесса лежит эмоциональный контакт взрослого и ребенка, постепенно перерастающий в сотрудничество, которое становится необходимым условием развития ребенка. Сотрудничество заключается в том, что взрослый стремится передать свой опыт ребенку, а тот хочет и может его усвоить.

Детям с задержкой психического развития (ЗПР) свойственна инертность, отсутствие интереса к окружающим, и поэтому эмоциональный контакт со взрослым, потребность в общении с ним у ребенка в раннем возрасте часто совсем не возникает.

Дети с ЗПР, оказавшись в незнакомой или в непредвиденной жизненной ситуации, вряд ли будут вести себя адекватно. В любой момент такой ребенок может растеряться и забыть все, чему его научили. Именно поэтому отработка навыка поведения в конкретных ситуациях считается необходимой частью работы с детьми, имеющими ЗПР.

Главными задачами коррекционной работы с проблемными детьми являются, *во-первых, формирование у них эмоционального контакта с взрослыми, во-вторых, обучение ребенка способам усвоения общественного опыта.*

В работах Ш.А. Амонашвили, Г.М. Андреевой, Т.К. Ахаян, М.И. Лисиной, В.Г. Маралова, В.А. Ситарова др. раскрывается деятельностный, гуманистический характер сотрудничества, его диалогическая структура, подчеркивается необходимость освоения сотрудничества с дошкольного детства. Освоение опыта сотрудничества со сверстниками в дошкольном детстве повышает эффективность совместной детской деятельности, способствует формированию социальной готовности к обучению в школе (Т.И. Бабаева, Е.Е. Кравцова, В.Г. Маралов, Е.В. Субботский и др.). Проблема развития сотрудничества дошкольников отражена в целом ряде исследований. Изучены аспекты формирования сотрудничества в труде (Р.С. Буре, М.В. Крулехт), в игре (В.Я. Воронова, Д.В. Менджерицкая и др.), в изобразительной деятельности (Д.И. Воробьева, Т.С. Комарова, И.А. Рудовская, Л.И. Таджибаева). До настоящего времени остаются недостаточно исследованными возможности разных видов занятий как форм организованного обучения для развития сотрудничества дошкольников со сверстниками. Вместе с тем, своеобразие обучения в детском

саду, разнообразное образовательное содержание занятий, возможность интеграции на занятиях разных видов детской деятельности, регулярность и систематичность их проведения открывает большие перспективы для накопления детьми опыта сотрудничества со сверстниками в процессе решения совместных задач.

Л.С.Выготский трактовал процесс перехода внешнего во внутреннее как "переход высших психических функций из внешнего социального плана к внутреннему индивидуальному плану их осуществления, то есть как переход от совместной деятельности к ее индивидуальному выполнению". Он считал, что в "сотрудничестве, под руководством, с чьей-то помощью ребенок всегда может сделать больше и решить более трудные задачи, чем самостоятельно... В сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей, разрешаемых им...".

Старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для освоения социально ценных моделей взаимодействия детей с взрослыми и сверстниками и для развития сотрудничества. У старших дошкольников возникает бескорыстное желание помочь сверстнику, уступить ему, поделиться с ним. Контактируя со сверстниками, они учатся согласовывать свои действия для достижения общего результата, учитывать особенности партнера. Сотрудничество строится на основе интереса детей друг к другу и к совместной деятельности и выражается в способности осознанно вступать во взаимодействие. К тому же старший дошкольный возраст непосредственно предшествует переходу ребенка на следующий очень важный этап его жизни — поступление в школу. Поэтому существенное место в работе с детьми шестого и седьмого года жизни занимает подготовка к школе. И наша задача заключается в том, чтобы на пороге школы, помочь ребенку построить содержательный образ «настоящего школьника».

На базе МБДОУ детский сад №368 г. Нижнего Новгорода разработана программа развития сотрудничества у старших дошкольников с задержкой психического развития со сверстниками и взрослыми.

Данная программа имеет три раздела, каждый из которых имеет название и цель.

I раздел «Я и моя группа» включает 12 занятий. Цель: пробудить у детей интерес к сверстникам, эмоциональную активность, радость от общения с ними, единства и доверия друг другу.

II раздел «Знакомимся со школой» и включает 10 занятий. Цель: создать у детей позитивное отношение к школе.

III раздел «Играем вместе» – 10 занятий. Цель: развивать и закреплять умения сотрудничать со сверстниками и взрослыми.

Для того, чтобы занятия были успешными, разработаны методические рекомендации и структура занятий, которая включает *проблемную ситуацию*, что побуждает детей к поиску решения не только поставленной проблемы, но и способов организации для успешного решения; *работа в парах*, в которой дошкольники осваивают один из видов сотрудничества: действия по правилу или по роли; *деятельность в микрогруппах* совместно действующих детей.

При формировании навыков сотрудничества используются условные знаки, фиксирующие этапы деятельности. В процессе организации детей в совместной деятельности вводятся элементарные правила взаимодействия.

Сотрудничество детей в разных видах деятельности создает благоприятные условия для развития их познавательных способностей. Дети учатся видеть и понимать позицию партнера, согласовывать и соподчинять свои действия; они начинают творчески мыслить, становятся инициативными в получении новых знаний.

Кроме того, освоение детьми опыта сотрудничества, содействует формированию уважительного отношения к педагогу, эмпатии к другим детям, доброжелательного и заботливого отношения к младшим, уважения к старшим, а также умение понимать состояние и мотивы поступков других и соответственно на них реагировать.

Все это, без сомнения, поможет детям в дальнейшем легко строить отношения с другими людьми, как с взрослыми, так и со сверстниками и детьми младшего возраста.

Литература

1. Запорожец, А.В., Лисина, М.И. Развитие общения у дошкольников./ А.В. Запорожец, М.И. Лисина. – М., 1974.

2. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – М., 1987.
3. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? / К.Фопель. – М.: Генезис, 2001.
4. Цукерман, Г.А. Поливанова, Н.К. Введение в школьную жизнь. / Г.А. Цукерман, Н.К. Поливанова. – Томск, 1996.

Elena Zyкова
(Nizhny Novgorod, Russia)

Peculiarities of interaction between senior preschoolers with mental retardation and children just the same age as well as adults

The article is devoted to the problem of development of interaction between senior preschoolers with mental retardation and children just the same age as well as adults by means of special educational program.

Key words: *cooperation with children just the same age and with adults; children with mental retardation, emotional contact, need for contact, ways of acquiring of the social experience*

В. А. Фролов
(г. Владимир, Россия)

Причины формирования аддиктивного поведения дошкольников

В статье анализируется группа факторов, приводящих к возникновению зависимого поведения дошкольников. Делается вывод о том, что аддиктивное поведение дошкольников – это проблема полиморфного характера.

Ключевые слова: *аддиктивное поведение, дефицит удовлетворенности, система удовлетворения, киберзависимые дети, полиморфность*

Люди по-разному относятся к жизненным трудностям. Для некоторых состояние психологического дискомфорта является непереносимым. Уход от реальности путем изменения психического состоя-

ния может происходить при использовании разных способов. Проблема аддикций начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, вторгающейся в жизнь, приводя к отрыву от реальности.

Процессу появления и развития аддиктивного поведения дошкольников могут способствовать биологические, психологические и социальные факторы.

В настоящее время, помимо этих трех групп причин возникновения зависимого поведения, выделяют мировоззренческие предпосылки аддикций.

Биологические предпосылки – определенный, своеобразный для каждого способ реагирования на воздействия различных веществ, факторов среды.

К причинам *биологического характера* относят наследственную отягощенность ребенка нервно-психическими заболеваниями, из-за которых он не может реализовать себя иным способом и ищет веселья и необычных ощущений в виртуальном мире.

Американские ученые также выделяют такой фактор, как генетическая предрасположенность к различным формам аддиктивного поведения дошкольников, передающуюся по наследству. Существует весьма интересная гипотеза «дефицита удовлетворенности», объясняющая возникновение зависимого поведения следующим образом.

Ученый и врач, президент Американского Общества генетики человека Дэвид Камингс считает, что, имея от природы определенные сочетания генов, человеку трудно чувствовать себя комфортно. Есть определенные изменения в генах, которые не позволяют человеку поддерживать свой душевный комфорт, используя общепринятые в окружающей его культурной среде виды поведения. Специалисты называют это – синдром дефицита удовлетворенности. В основе синдрома лежит нарушение обмена нейромедиатора дофамина в мозге, в структурах, входящих в так называемую «систему удовлетворения» [2].

Человек с этим синдромом, осознанно или неосознанно, использует девиантные формы поведения, которыми он компенсирует у себя нехватку удовлетворенности. Неудовлетворенность толкает на поиски наиболее эффективных способов ее компенсации.

Неудовлетворенность бывает разная. Некоторых детей дошкольного возраста внутренняя неудовлетворенность направляет на путь развития и самосовершенствования. Они начинают активно искать свое место в жизни. Однако в большинстве случаев люди с заложенным в генах дефицитом удовлетворенности начинают лечить его «уличными лекарствами».

Социальные причины виртуальной зависимости определяются рядом современных объективных трудностей и противоречий общества на нынешнем этапе его развития.

Перемены в экономических и политических отношениях породили в российском обществе состояние неопределенности. Потеря доверия к коренным основам естественного существования ведет к стрессам, нестабильности, психической неустойчивости, личностным отклонениям, массовому психозу, девальвации духовных ценностей, нравственных норм.

Социальные факторы, провоцирующие возникновение виртуальной зависимости дошкольников, – это широкое распространение домашних компьютеров, легкость подключения к интернет-сети, компьютеризация образования, большое количество компьютерных клубов и интернет-салонов.

К социальным факторам возникновения зависимости можно отнести уровень распространенности виртуальной зависимости в обществе, моду, способ времяпрепровождения в группе сверстников.

Дошкольники сегодня – это дети с достаточно «продвинутой» жизненной позицией и прекрасно ладящие с компьютером, но эта «страсть» может сыграть пагубную роль.

В современном мире мода на компьютерные игры широко распространяется средствами массовой информации. Дошкольникам в настоящее время также стали доступны компьютерные технологии, Интернет.

Влияние групп сверстников как одну из социальных предпосылок рассматривают Белогуров С.Б, Березин С.В., Заика Е.В., Лисецкий К.С., Личко А.Е., Битенский В.С., Соколовский Г. и др.

Киберзависимые дети пользуются сетью для получения социальной поддержки (за счет принадлежности к определенной социальной группе: участия в чате или телеконференции); возможности творения виртуального героя (создания нового "Я"), что вызывает опре-

деленную реакцию окружающих, получения признания окружающих. Социальная поддержка в данном случае осуществляется через включение человека в некоторую социальную группу (чат, MUD, или телеконференцию) в Интернете. "Как любое общество, культура киберпространства обладает своим собственным набором ценностей, стандартов, языка, символов, к которому приспосабливаются отдельные пользователи"[1].

По мнению Янг, будучи включенными в виртуальную группу, киберзависимые дети становятся способными принимать больший эмоциональный риск путем высказывания более противоречащих мнению взрослых людей суждений – о своей самостоятельности, самоценности. Немало дошкольников способны отстаивать свою точку зрения, говорить "нет", в меньшей степени боясь оценки и отвержения окружающих, чем в реальной жизни. В киберпространстве можно выражать свое мнение без страха отвержения, конфронтации или осуждения потому, что другие люди являются менее достигаемыми, и потому, что личность самого коммуникатора может быть замаскирована.

К причинам возникновения виртуальной зависимости дошкольников можно также отнести *низкий уровень организации педагогического процесса:*

- формализм, стремление избавиться от трудных детей;
- отсутствие педагогического воздействия на неблагополучные семьи;
- недооценка воспитателями возрастных, психологических особенностей дошкольного возраста;
- неподготовленность педагогов к работе с разными типами трудных детей.

Неогранизованность в проведении свободного времени – еще один фактор, детерминирующий эту зависимость. К этому фактору можно отнести упущения в организации семейного досуга.

Таким образом, этиология аддиктивного поведения дошкольников носит полиморфный характер и соответственно требует внимательного отношения к детям со стороны всех институтов воспитания – семьи, дошкольного образовательного учреждения и учреждений дополнительного образования.

Литература

1. Мунтян, П. Влияние сети Интернет на развитие человека как психологическая проблема / П.Мунтян. – <http://psynet.carfax.ru>
2. www.narkomania.ru

Vladimir Frolov
(Vladimir, Russia)

Reasons for addictive behavior of the children under school age

In the article the author analyzes the groups of factors that tend to be the origin of preschool children addictive behavior. The preschool children addictive behavior is proved to be a problem of polymorphic nature.

Key words: *addictive behavior, satisfaction deficiency, deficiency system, cyber addict children, polymorphism*

Н. В. Белякова, В. И. Кеся
(г. Владимир, Россия)

Значимость гуманного подхода в предшкольной подготовке

Статья посвящена значимости гуманного подхода в предшкольной подготовке детей, который помогает оптимальным путем достигнуть поставленных образовательных целей.

Ключевые слова: *гуманный подход, предшкольная подготовка, Образовательная система «Школа 2100», готовность ребенка к школе*

Ни для кого не секрет, что поступление в школу – переломный момент в жизни ребенка, связанный с изменением привычного распорядка дня, отношений с окружающими и тем, что игровая деятельность как ведущая, сменяется на новую – учебную. В этой связи перед педагогами и родителями возникает необходимость в правильной организации предшкольной подготовки, неотъемлемой частью которой является обучение ребенка базовым навыкам нового вида деятельности.

По мнению Субчевой В. П., «предшкольное обучение – это система мер, направленных на оказание помощи детям, не имеющим возможности до школы посещать дошкольное учреждение. В идее предшкольного образования воплощается гуманный подход к ребенку с целью помочь ему легче адаптироваться к школе» [2].

В соответствии с основными целями, задачами государственной Образовательной системы «Школа 2100» авторским коллективом был разработан проект «Концепции предшкольного образования в Образовательной системе «Школа 2100», отвечающий «...общему подходу к процессу образования, который...» авторским коллективом ОС «Школа 2100» рассматривается «...как развивающий, вариативный, гуманистический, личностно ориентированный» [3]. Этот процесс противопоставляется «манипулятивной» педагогике, где ребенок выступает как объект процессов обучения и воспитания, а не как личность со своими индивидуальными особенностями. Во втором разделе «Концепции...» под названием «Что такое предшкольное образование?» авторским коллективом предлагается такая его трактовка: «Предшкольное образование как образование вообще – это система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая, с одной стороны, развитие способностей каждого индивида, а с другой – вхождение его в это общество (социализация). Как любое образование, предшкольное образование может быть институциональным, так как в обществе существуют формальные структуры или организации (институты), имеющие образование в качестве основной цели (например, ДОУ, Центры развития ребенка, учреждения дополнительного образования, школы и т.д.) и неинституциональным, если образование осуществляется в обход их (семейное или домашнее образование), однако и в этих случаях содержание образования определяется содержанием институционального образования» [3; 2].

Практика показывает, что так или иначе, результатом предшкольного образования должна стать готовность детей к школе, характеризующаяся мотивацией к учению, первичными представлениями об окружающей действительности, позитивным отношением к школе и к самому себе, способностью к обучению (развитие речи, элементарный счет и т.д.), наличием элементарных социальных навыков.

Максимально приблизиться к такому результату помогает применение педагогами в своей практике гуманного подхода. Манифест «Педагогика сотрудничества» (Переделкино, 1986 год), провозгла-

шенный более четверти века тому назад группой учителей новаторов во главе с великим педагогом Шалвой Александровичем Амонашвили, выдвигает идеи, которые «служат целям духовно-нравственного становления подрастающего поколения в атмосфере гуманности и личностного подхода к Ребенку» [4].

Предшкольное образование неразрывно связано с начальным общим, поскольку одно вытекает из другого. В связи с этим направленность на достижение вышеупомянутого результата путем следования основам гуманной педагогики отвечает требованиям ФГОС НОО, где прописана «Программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования» [5; 21].

По мнению авторов – разработчиков ФГОС НОО, «программа должна предусматривать приобщение обучающихся к культурным ценностям своей этнической или социокультурной группы, базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них гражданской идентичности и обеспечивать:

- создание системы воспитательных мероприятий, позволяющих обучающемуся осваивать и на практике использовать полученные знания;

- формирование целостной образовательной среды, включающей урочную, внеурочную и внешкольную деятельность и учитывающей историко-культурную, этническую и региональную специфику;

- формирование у обучающегося активной деятельностной позиции» [5; 21].

Как правило, создание и формирование вышеизложенного эффективно реализуется на основе гуманного подхода. Гуманизм рассматривает человека, как высшую ценность. Как правило, в современном обществе такой подход подразумевает под собой бережное, уважительное отношение к человеку, признание его свободы, права выбора, умение сопереживать ему.

Следовательно, характер взаимодействия взрослого и ребенка в предшкольной подготовке должен быть гуманным. Принуждение ребенка к выполнению тех или иных заданий, наказание его при детском коллективе не будет эффективным. Это повлечет за собой негативное отношение ребенка к учебному процессу и, как следствие, к школе и к учителям. Такой исход противоречит результату, который предусмотрен на ступени предшкольного образования.

Обращаясь к книге Ш.А. Амонашвили «Здравствуйте, дети!», где Шалва Александрович акцентирует внимание на том, что «лучше дать ребенку почувствовать молчаливое осуждение его проступка товарищами, помочь осознать не обращенный прямо к нему смысл общественной оценки проступков, им совершенных, самому пережить огорчение» [1; 81] из-за того или иного проступка. Приведенный пример гуманного подхода выступает как наиболее действенный способ при достижении желаемого результата, преследуемого дошкольным образованием. Применение данного подхода также важно впоследствии и в школьной практике.

Единомышленники Ш.А. Амонашвили считают, что «гуманная педагогика не есть уже проторенная дорога, по которой нам остается достойно пройти. Каждому придется самому открыть свою тропинку, но каждому при этом придется также направить свою творческую энергию на разрешение проблем, на которых гуманная педагогика ставит свои акценты» [4]. Безусловно, поиск пути будет нелегким, поэтому сторонники гуманной педагогики призывают руководствоваться законами любви, взаимопонимания, вопросами: «как облагораживать знания, как нам учить [детей. – Н.Б., В.К.] их «языком сердца», в каких формах красоты преподносить их детям, в каких духовно-нравственных диалогах сеять их в душах детей» [4].

Таким образом, значимость гуманного подхода в дошкольной подготовке играет ведущую роль, поскольку при правильном его внедрении в процесс обучения намного легче достигнуть целей и получить ранее упомянутые результаты: мотивация к учебе, получение первичных представлений об окружающей действительности, сформированное позитивное отношение к школе и к самому себе, наличие элементарных социальных навыков.

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учителя/ Предисл. А. В. Петровского/Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
2. Интернет-конференция «Инновационные механизмы обеспечения доступного качества дошкольного образования в образовательных системах» – <http://ipk.68edu.ru/> [Электронный ресурс].
3. Концепция дошкольного образования в Образовательной системе «Школа 2100» (проект) // Начальная школа плюс ДО и после. – 2009-№8. –С. 1-7. – <http://www.school2100.ru/> [Электронный ресурс].

4. Манифест «Педагогика сотрудничества» – <http://gumanpedagog.org.ua/> [Электронный ресурс].
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

Natalia Belyakova, Valentina Kiossya
(Vladimir, Russia)

Human approach to formation of children's readiness to school

The article is devoted to the problem of human approach to formation of children's readiness to school. The human approach provides the right way for reaching the educational aims.

Key words: *human approach, preschool training, Educational System "School 2100", child's readiness to school*

З. В. Патрушева
(г. Владимир, Россия)

К вопросу о дошкольном образовании в Финляндии

В статье рассматриваются характерные черты финских семей, типы дошкольных учреждений, основные требования к педагогическим работникам и особенности предшкольного обучения.

Ключевые слова: *Финляндия, семья, детский сад, типы детских садов, частные детские сады, подготовка воспитателей, подготовка к школе*

В каждой стране мира существует собственная система дошкольного образования. Как правило, в большинстве стран функционируют стационарные и сезонные ясли, садики с разной длительностью работы, дошкольные отделения при начальных классах, материнские школы, площадки. Воспитательная работа, целью которой является гармоничное развитие детей, формирование навыков жизни в обществе, осуществляется в соответствии с программами воспитания и обучения. Во всех странах существуют системы подготовки пе-

дагогических работников (курсы, средние специальные и высшие учебные заведения). Каждая национальная система дошкольного образования имеет свои особенности и собственный передовой опыт [1].

Финляндия одно из государств, где одним из первых было признано равенство полов. Современные финки озабочены в большей степени построением карьеры, решением вопросов финансовой самостоятельности, чем созданием семьи. В этой стране распространены гражданские браки, а официальный брак заключается, как правило, в возрасте около 30 лет. При этом семьи обычно немногочисленные: мама, папа и один ребенок.

Что касается отношения к детям, то в этом государстве им живется комфортно. Уровень жизни здесь высокий, страна современная, цивилизованная. Воспитанием ребенка оба родителя занимаются совместно, помогая друг другу в различных ситуациях. В этом отношении определяющими являются совместные договоренности, которые во многом строятся исходя из тех доходов, которые приносит в общую копилку каждый член семьи. Для укрепления отношений многие финские семьи нередко выезжают на природу, или просто устраивают различные совместные мероприятия [3].

Нижняя ступень системы образования в Финляндии представлена дошкольными учреждениями. Это детские сады и подготовительные классы при начальных школах. С помощью игры у детей вырабатываются навыки усвоения учебного материала. Муниципалитеты обязаны организовать всем детям шестилетнего возраста бесплатное дошкольное обучение, хотя оно и не является обязательным. И все же в настоящее время в детских садах и подготовительных классах воспитывается более чем 90% детей соответствующего возраста.

В финской школьной системе нет специальных подготовительных школ, а дошкольное обучение ведется и в школах и в детских садах. Под дошкольным обучением подразумевается воспитание и обучение детей в течение года, предшествующего их принятию в школу. Дошкольное обучение ставит своей целью укрепления у детей предпосылок усвоения учебного материала. На практике это означает, что новым знаниям и умениям детей обучают с помощью игры. В соответствии с законом муниципалитеты обязаны организовать всем детям шестилетнего возраста бесплатное дошкольное обучение. Однако участие в нем ребенка необязательно. Большинство шестилетних детей в настоящее время участвуют в дошкольном обучении [2].

Дошкольные заведения в Финляндии существуют с 50-х гг. XIX в. Определенное время они работали по фребелевской системе. В по-

исках рациональных моделей работы дошкольных заведений апробировались американская, шведская системы и система Монтессори.

В Финляндии существуют следующие типы дошкольных учреждений:

– народные детские сады. Они возникли давно и были призваны помогать в воспитании детей семьям, в которых родители работают. Распространенным является дневной уход за детьми в семьях, открыты детские сады, передвижные детские сады (вроде сезонных), дошкольные заведения для детей с проблемами физического и психического развития;

– семейные детские сады, назначение которых заключается в организации семейного ухода за детьми (воспитатели должны иметь специальную подготовку);

– открытые детские сады, которые работают по типу игровых площадок, куда родители приводят детей для прогулок, общих игр с однолетками;

– дошкольные детские дома, работа которых разворачивается по принципу жизни большой семьи.

Общественное дошкольное воспитание в Финляндии осуществляется в тесной связи с семьей. Каждый третий ребенок до 3-х лет и почти все дети дошкольного возраста (за год до школы) воспитываются в заведениях системы дошкольного образования. Родители имеют широкие возможности относительно непосредственного участия в работе дошкольных заведений.

Количество детей в группах имеет четкие ограничения: в возрасте до года – не больше 6-ти детей, от года до 2-х лет – не больше 12-ти, после 3-х лет – не больше 20-ти воспитанников. График работы педагогического персонала построен так, чтобы днем с детьми работали все воспитатели и няни.

В воспитательной работе значительное внимание уделяют проведению праздников: Дня ООН, Дня независимости Финляндии, Дня папы, Дня мамы, Рождества, Пасхи, Дня финского языка, Дня «Калевала» (карело-финского национального эпоса). Воспитателями могут работать лица, которые получили специализированное высшее образование [1].

Согласно основному Закону об образовании предоставление дошкольного образования в Финляндии с 2001 года возложено на местные власти. Помимо государственных есть частные детские сады.

В Финляндии частные сады и школы получают дотацию государства, если они созданы по инициативе заинтересованных общественных организаций. В их создании могут участвовать и родители и педагоги.

Родительские общества и общественные организации являются распорядителями финансовых средств, они приглашают на работу педагогов, если необходимо, берут в аренду помещение и т.д. Возглавляет их работу Правление, которое обновляется каждые два года.

Если родители принимают решение отдать ребенка в дошкольное учреждение, они подают заявку, и муниципалитет в течение 4-х месяцев после подачи заявления должен предоставить место в детском саду.

В Финляндии очень прогрессивная система воспитания. В стране существуют различные типы детских садов, что способствует тому, что родители могут сами выбрать дошкольное учреждение, опираясь на интересы ребенка и собственные возможности. Родительская плата за детские сады дифференцирована в зависимости от благосостояния семьи. Квалификация педагогов постоянно повышается, материальная база и инфраструктура для развития юных граждан обеспечена. Все это создает оптимальные условия для полноценного развития детей и помощи родителям в их воспитании.

Литература

1. Борисова, С.П. Современное дошкольное образование за рубежом / С.П. Борисова// Теория и практика общественного развития: научный журнал. -2010.- №3. – С. 132-137.
2. Кайса, Х. Образование в Финляндии. / Х. Кайса, А. Корепанова// Инновационные проекты и программы в образовании.- 2010. – №5.- С.11-17.
3. Электронный ресурс. URL: <http://www.raznie-deti.ru/finland/43-deti-v-finlyandii.html> (дата обращения 10.12.2013г.)

Zoya Patrusheva
(Vladimir, Russia)

On preschool education in Finland

In the article the characteristic features of Finnish families, types of preschool institutions, the basic requirements for teaching staff and features of preschool education are described.

Key words: *Finland, family, kindergarten, types of kindergartens, private kindergartens, the preparation of kindergarten teachers, preparation for school*

РАЗДЕЛ III
**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БАКАЛАВРОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАК УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО**

Т. В. Поздеева
(г. Минск, Беларусь)

**Использование электронных образовательных ресурсов
как условие повышения качества
подготовки специалистов дошкольного образования**

В статье рассматриваются особенности разработки электронного учебно-методического комплекса по учебной дисциплине «Дошкольная педагогика», который является одним из аспектов улучшения профессиональной подготовки специалистов системы дошкольного образования.

***Ключевые слова:** электронный учебно-методический комплекс, контрольно-диагностический модуль, высшее педагогическое образование, дошкольная педагогика*

В современных условиях развития системы высшего образования Республики Беларусь призвана готовить компетентных специалистов, способных творчески подходить к реализации задач, стоящих перед педагогом системы дошкольного образования. Выпускник педагогического университета должен уметь эффективно применять приобретенные в процессе обучения знания, умения и навыки в различных профессиональных ситуациях.

В соответствии с новым образовательным стандартом специальности «Дошкольное образование», разработанным на факультете дошкольного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, студенты овладевают широким спектром знаний в области дошкольной педагогики, детской психологии, методик дошкольным образованием.

Выпускник факультета должен уметь:

– творчески применять воспитательные и образовательные технологии в процессе образовательной деятельности с детьми раннего и дошкольного возраста в разных видах учреждений дошкольного образования. В процессе обучения студентов знакомят с белорусскими педагогическими технологиями: технология формирования музыкально-эстетической культуры старших дошкольников средствами белорусского фольклора (О.Н. Анцыпирович), технология физического развития детей (Л.Д. Глазырина), технология художественно-речевого развития дошкольников (Д.Н. Дубинина), технология алгоритмизации процесса математического развития дошкольников (И.В. Житко), технология процесса воспитания гуманного отношения к природе (А.А. Петрикевич), технология речевого и лингвистического развития дошкольников в ситуации близкородственного билингвизма (Н.С. Старжинская), технология развития психомоторных способностей и одаренности дошкольников (В.Н. Шебеко). Кроме того, студенты изучают зарубежные инновации и нововведения;

– целенаправленно подбирать средства, методы и приемы, содействующие развитию всех видов деятельности у детей раннего дошкольного возраста;

– осуществлять взаимодействие с родителями воспитанников;

– обеспечивать полноценное своевременное и разностороннее развитие детей дошкольного возраста, развивая его творческий потенциал и обеспечивая эмоциональный комфорт.

В настоящее время в нашей стране идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей оперирования информацией, творческим решением проблем науки и практики. Возникает потребность в осмыслении новых педагогических возможностей, связанных с применением современных информационных технологий в системе подготовки будущих педагогов. Применение в учебном процессе электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) позволяет не просто повысить эффективность профессиональной подготовки, но и обеспечить формирование у них опыта ра-

боты с учебными электронными изданиями/ресурсами, научить процедуре усвоения материала в рамках виртуальной дидактической среды.

Актуальность этого направления исследования определяется необходимостью разрешения противоречий между: потенциальными дидактическими возможностями ЭУМК в системе профессиональной подготовки будущих педагогов и отсутствием технологии их проектирования, отражающей специфику изучаемых дисциплин профессионального цикла и будущей профессионально-педагогической деятельности выпускников педагогических вузов.

Учебно-методический комплекс призван стимулировать студентов к саморегуляции учебно-познавательной деятельности, активизировать общепрофессиональные и специальные (предметные) умения и навыки; повышать роль самостоятельной работы при подготовке к занятиям (лекционным и практическим); создавать условия для успешной сдачи экзамена или зачета по дисциплине.

В работах Н.В. Апатовой, Д.Д. Аветисяна, С.А. Жданова, А.И. Жук, В.А. Извозчикова, Ю.Ф. Катхановой, С.Д. Каракозова, Т.А. Лавиной, М.Н. Марченко, Е.И. Машбица, И.В. Роберт, О.К. Филатова, Т.В. Чемодановой и др. сформулированы основные положения разработок ЭУМК. Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) «Дошкольная педагогика» разработан в рамках отраслевой научно-технической программы «Электронные образовательные ресурсы». Электронный учебно-методический комплекс учебной дисциплины «Дошкольная педагогика» является одним из элементов организации образовательной деятельности по дневной, заочной формам получения образования. ЭУМК предназначен для информационного и методического обеспечения преподавания учебной дисциплины «Дошкольная педагогика». ЭУМК разработан в БГПУ на кафедре общей и дошкольной педагогики

Структуру ЭУМК «Дошкольная педагогика» составляют следующие разделы:

1. Титульный лист.
2. Предисловие, в котором описываются цели и задачи изучения учебного курса «Дошкольная педагогика».
3. Методические указания по работе с ЭУМК, включающие рекомендации для преподавателей и студентов.
4. Компоненты программно-нормативного обеспечения (типовая учебная программа «Дошкольная педагогика»).

5. Учебный материал, структурированный по разделам, модулям и темам. В состав ЭУМК входят модули учебных материалов, каждый из которых включает: несколько тем, содержащих необходимый теоретический материал (каждая тема завершается вопросами и заданиями для самопроверки и обсуждения); материалы для закрепления и самопроверки (тесты, компьютерные дидактические игры, педагогические задачи и ситуации); аудио- и видеоматериалы; дополнительные материалы (исторические сведения, персоналии, фрагменты научных и научно-популярных текстов).

6. Методические материалы для самостоятельной работы, которые включают: примерную тематику рефератов; вопросы к экзамену (зачету) по курсу «Дошкольная педагогика»; основную литературу по курсу «Дошкольная педагогика»; описание (сценарии) деловых игр и тренингов; итоговый тест.

7. Глоссарий основных понятий.

Разработанный ЭУМК по учебному курсу «Дошкольная педагогика» включает в себя разделы, учебные модули, темы. В состав ЭУМК входят для каждого модуля: структурно-логические схемы содержания учебного материала, учебный материал (статьи), тесты для самопроверки, педагогические задачи и ситуации, фрагменты научных и научно-популярных текстов, исторические сведения и персоналии, аудио- и видеоматериалы (для некоторых модулей), итоговый тест, глоссарий основных понятий. Каждый раздел содержит мультимедийные презентации. Взаимосвязь материалов учебника обеспечивается с помощью гиперссылок.

Цель учебной дисциплины «Дошкольная педагогика» выступает как один из элементов цели подготовки студента по специальности 1-01 01 01 «Дошкольное образование». Цель изучения темы модуля является элементом системы целей учебной дисциплины «Дошкольная педагогика» и т.д. Цель – это начало организации учебного процесса и может трактоваться как усвоение содержания на требуемом уровне. Такое общепедагогическое понимание цели инвариантно к форме получения высшего педагогического образования.

Цель образования выполняет системообразующую функцию в педагогической деятельности. Именно от выбора цели в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения по дисциплине «Дошкольная педагогика».

Содержание учебного материала построено по модульному принципу, в наибольшей степени соответствующему, с одной стороны, требованиям компетентного подхода по обеспечению практико-ориентированного, прикладного характера содержания учебного материала. С другой стороны, модульный принцип подачи учебного материала позволит реализовать целостность, логическую законченность блоков электронного УМК, в целом улучшит структуру и облегчит работу с учебным материалом.

Использование ЭУМК позволяет более эффективно реализовать одну из важнейших функций образования – способствовать развитию у студентов практических умений, навыков и компетенций. С этой целью в конце каждой темы помещены вопросы и задания для самопроверки и обсуждения, которые могут использоваться на учебных занятиях. Самопроверка знаний студентов может быть осуществлена с помощью тестов, помещенных в каждом модуле в соответствующем разделе. Тестирование поможет более качественно закрепить учебный материал модуля, подготовиться к другим, нетестовым, формам контроля. Для каждого модуля разработаны разноуровневые педагогические задачи и ситуации, разрешение которых направлено на формирование и диагностику психолого-педагогических компетенций. Эти задачи и ситуации можно использовать в качестве материала для контролируемой самостоятельной работы.

Для углубления изучаемого материала, организации дискуссий, повышения интереса студентов к предмету могут быть использованы фрагменты научных и научно-популярных статей, исторические сведения, размещенные в конце каждого модуля в соответствующем разделе.

Важным для реализации ЭУМК является использование аудио- и видеоматериалов, которые включены в содержание каждого модуля. В процессе преподавания дисциплины «Дошкольная педагогика» аудио- и видеофрагменты можно использовать для решения педагогических задач и ситуаций с последующим обсуждением в аудитории. Эти фрагменты могут быть просмотрены (прослушаны) студентами как в аудитории, так и индивидуально. После изучения аудио- и видеоматериалов студентам могут быть даны задания: ответить на вопросы, сформулировать позицию, отстаивать собственную точку зрения и др. Преимущество аудиоматериала состоит в том, что работа с ним

не требует подключения зрения и может совмещаться с другими занятиями обучающегося. Так, аудиофайл может быть загружен в мобильный телефон или плеер и прослушан в удобное для студента время.

Использование электронного УМК по «Дошкольной педагогике» позволяет активизировать учебно-познавательную деятельность студентов по предмету (в аудиторное и внеаудиторное время), придать учебному процессу проблемно-исследовательский характер за счет:

- четкой логики изложения учебного материала, его структурированности и иерархического построения, а также предъявления знаний в обобщенном виде во взаимосвязи с ранее усвоенными знаниями;

- более полной реализации новых возможностей компьютерной техники по обеспечению наглядности (использование компьютерных моделей, схем и других возможностей мультимедиа);

- высвобождения времени на аудиторном занятии благодаря сокращению рутинных операций (рисования схем на доске, запись под диктовку и др.) для анализа и обсуждения проблемных вопросов, переходу к поисковым, творческим видам деятельности студентов.

Деятельностное освоение учебного материала будет способствовать развитию психолого-педагогической компетентности будущего специалиста, обеспечивающей продуктивное решение широкого круга профессиональных, социальных и личностных задач.

В процессе использования ЭУМК студент переходит из объекта педагогического процесса в его субъект. В связи с этим возрастает роль самостоятельной работы студентов.

Можно сформулировать модель студента, включающую следующие группы навыков и умений самостоятельной работы по использованию ЭУМК по дисциплине «Дошкольная педагогика»:

1. навыки и умения планирования самообразования;
2. навыки и умения ориентирования в научной и учебной информации;
3. навыки и умения библиографической работы;
4. навыки и умения рационального и правильного слушания и записи лекций;
5. навыки и умения работать с электронной книгой;
6. навыки и умения пользования ресурсами Интернет.

Контрольно-диагностический модуль включает: вопросы и задания для самостоятельной работы, перечень вопросов к экзаменам, практические задания к экзамену, полный комплект тестов текущего контроля с образцом для базовой версии (для студентов) ЭУМК, полный комплект тестов промежуточной аттестации с образцом для базовой версии ЭУМК, список контрольных вопросов по темам модуля, перечень контрольных заданий по темам модуля, экзаменационный тест, банк тестовых заданий для самоконтроля, методики решения и ответы к тестовым заданиям. Материалы контрольно-диагностического модуля соответствуют современным научным представлениям в предметной области; учитывают межпредметные связи; логику, доступность изложения.

По своему методическому назначению компоненты контрольно-диагностического модуля по учебной дисциплине «Дошкольная педагогика» можно классифицировать:

- обучающие (удовлетворяющие потребности в формировании знаний, умений, навыков, обеспечении необходимого уровня усвоения учебного материала),
- тренажеры (способствующие отработке разного рода умений и навыков, повторении или закреплении пройденного материала);
- контролирующие (удовлетворяющие потребности в контроле, самоконтроле уровня овладения учебного материала);
- информационно-поисковые (удовлетворяющие потребности в умении найти и систематизировать информацию);
- моделирующие (определение умений моделировать изучаемые процессы, объекты)
- учебно-игровые (создание педагогических ситуаций, умение найти правильное решение). Их использование варьируется в зависимости от целей контроля.

Большое внимание уделяется на современном этапе тестам. Интерес к подобному способу оценивания знаний преопределили его положительные стороны:

- высокая степень формализации и унификации процедуры тестирования;
- возможность одновременного проведения тестирования на нескольких компьютерах;
- возможность организации дистанционного тестирования посредством локальной компьютерной сети.

Можно систематизировать электронные тренажеры и тестирующие системы по учебной дисциплине «Дошкольная педагогика» следующим образом:

- тесты на соответствие; на завершение неоконченных предложений; на узнавание; выведение формулы;
- задания на выбор ответа на поставленные вопросы;
- задания на выведение определения из набора опорных слов;
- задания на заполнение предложенных схем, заполнение таблиц;
- задания на заполнение пропусков в предложенных тезисах;
- задания на выведение определения терминов;
- задания на классификацию, на конструирование ответов
- задания на установление правильной последовательности.

Выбор должен зависеть от контролируемых учебных элементов, для какого вида контроля будут использоваться материалы – предварительного, текущего, тематического, итогового.

Данные контроля позволяют преподавателю не только объективно оценить результаты подготовки студентов по отдельным темам, разделам, но и выявить динамику развития личности каждого студента, совместно наметить программу его дальнейшего самосовершенствования.

Цель предлагаемых контрольно-диагностических модулей – объективная оценка степени соответствия уровня подготовки будущих специалистов дошкольного образования требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 1-010101 «Дошкольное образование» по учебной дисциплине «Дошкольная педагогика».

Задачи:

1. Определение уровня овладения студентами профессиональными знаниями, умениями и навыками по следующим модулям дошкольной педагогики:

- «Основы дошкольной педагогики»,
- «Педагогика раннего детства»,
- «Воспитание здорового ребенка-дошкольника»,
- «Воспитание дошкольника в деятельности»,
- «Интеллектуально-познавательное воспитание дошкольников»,
- «Социально-нравственное воспитание дошкольников»,
- «Эстетическое и художественное воспитание дошкольников»,

«Дошкольное учреждение, семья, школа».

2. Определение уровня сформированности у студентов умений обобщать, систематизировать и анализировать научно-методическую литературу и периодические издания в процессе самообразования по дошкольной педагогике.

3. Углубленное и творческое освоение студентами учебного материала.

4. Формирование у студентов умений и навыков самостоятельного решения актуальных учебных и научных задач.

5. Личностное развитие студентов в качестве субъектов образовательной работы.

6. Осуществление самоконтроля и самопроверки знаний студентов за эффективностью освоения той или иной темы, раздела дошкольной педагогике, в целом учебной дисциплины.

При разработке контрольно-диагностических модулей ЭУМК учитывались: доступность языкового стиля, простота навигации по учебному материалу, вопросам, заданиям компонентов контроля уровня знаний; сохранение общепринятых обозначений, терминов; возможность отмены ошибочных действий в ходе выполнения контрольно-диагностических модулей в присутствии преподавателя, так и при самостоятельном выполнении студентом.

В процессе использования ЭУМК по дисциплине «Дошкольная педагогика» главным звеном обеспечения высокой эффективности образовательного процесса является преподаватель.

Требования к преподавателю, использующему среду Интернет, складываются из традиционных требований, предъявляемых преподавателю, и специфических, присущих работе с ЭУМК.

Психолого-педагогические проблемы специфической деятельности преподавателей в информационно-образовательной среде имеют существенные отличия, которые практически не изучены. Однако должна оставаться главная функция преподавателя – управление процессами обучения, воспитания, развития.

Управление процессом обучения в высшей школе требует от преподавателя творчества и умения преподавать предмет на личном примере организации деятельности студентов и контроль за этой деятельностью. Педагогический модуль как форма контроля знаний применяется нами в процессе изучения дисциплины «Дошкольная педа-

гогика» для студентов факультета дошкольного образования. Основная научная цель педагогического модуля – формировать умения самостоятельно работать с источниками, разрабатывать самостоятельные педагогические проекты, конструировать полученные знания в технологическую структуру, логически выразить идею педагогической технологии, развивать педагогическое творчество.

В основу методологии положена теория инновационной культуры педагога, разработанная профессором И.И.Цыркуном. Многостороннее модульное обучение определено ученым как адекватное средство конкретизации организующей составляющей культурно-практикологической концепции генезиса инновационной культуры у студентов.

Таким образом в подготовке специалистов системы дошкольного образования важное место занимает использование электронных образовательных ресурсов, что способствует повышению профессиональной компетентности педагогов.

Литература

1. Алтайцев, А.М. Учебно-методический комплекс и самостоятельная работа студентов / А.М. Алтайцев [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://charko.narod.ru/tekst/an5/3.html>. –Дата доступа: 17.09.2012.
2. Григорьев, С.Г. Образовательные электронные издания / С.Г. Григорьев, В.В. Гришкун. – М.: ИСМО, 2006. – 240 с.
3. Жук, А.И. Современный электронный учебно-методический комплекс – основа информационно-образовательной среды вуза / А.И. Жук, Ю.И. Воротницкий, П.А. Мандрик // Информатизация образования – 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды: материалы междунар. науч. конф., Минск, 27-30 окт. 2010 г. – Минск: БГУ, 2010. – С. 197-201.
4. Жук, О.Л. Информационно-методическое обеспечение учебного процесса в вузе (на примере педагогических дисциплин) / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко // Высшая школа – 2006. – № 4. – С. 19–25.
5. Макаров, А.В. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: Учебно-методич. пособие / А.В. Макаров, З.П. Трофимова, В.С. Вязовкин, Ю.Ю. Гафарова.– Мн. РИВШ БГУ, 2001. – 118 с.

6. Методические рекомендации разработчикам электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам для высших учебных заведений Республики Беларусь [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://edubelarus.info/uploads/base/Metod_rek_EUMK.pdf. – Дата доступа: 15.11.2012.

Tatiana Pozdeyeva
(Minsk, Belarus)

Implementation of electronic educational resources as a condition for improving the training of preschool teachers

The present article is devoted to the peculiarities of the development of electronic teaching materials for educational discipline "Preschool Pedagogy", which is one of the aspects of improvement of professional training of preschool education.

Key words: *electronic training complex, control and diagnostic module, higher pedagogical education, preschool pedagogics*

Olga Neuhaus

(Hoenstein – Ernsttal, Deutschland)

Betrachtung über die spezielle Sozialkompetenz in pädagogischen Berufen in Russland

Die soziale Kompetenz der Pädagogen soll unter besonderer Berücksichtigung des BOLOGNA Prozesses betrachtet werden.

Schlüsselworte in diesem Zusammenhang sind: *BOLOGNA Deklaration, berufliche und soziale Kompetenz des Pädagogen*

In der Geschichte des Ausbildungssystems der Pädagogen in Russland hat es 4 grundlegende Reformen gegeben, die sämtlich die Paradigmen dieses Ausbildungssystems grundsätzlich verändert haben: im Jahre 1814 unter Zar Alexander I; im Jahre 1864 unter dem Zar Alexander II; im Jahre 1918 während des sozialistischen Aufbruchs; in den 1990er Jahren (Krise des Ausbildungssystem).

Seit dem bestehen, wie nach jeder wichtigen Systemveränderung, einige grundlegende Probleme.

Aufgrund teils ungebremster Persönlichkeitsentwicklung und Individualismus.

Unterschiedliche nicht – oder unvollkommene Realisierbarkeit neuer, wenig flexibler und zum Teil realitätsfremder Ausbildungsmodelle, die auf Eigenverantwortlichkeit, Kreativität und Eigeninitiative der Studenten zielte.

20 Jahre des neuen liberalisierten Ausbildungssystems konnten die Diskrepanz zwischen den quantitativen und qualitativen Bedürfnissen des Landes und seiner Gesellschaft einerseits und der Anzahl der adäquat ausgebildeten Akademikern noch nicht beseitigen. Diesen weiterhin bestehenden Nachholbedarf gilt es aus zu gleichen.

Die wichtigste Rolle dabei sollte europaweit den in der BOLOGNA Deklaration formulierten Prinzipien zukommen.

Die Dokumente der Startkonferenz im Jahre 2005, das föderale Gesetz zur Realisierung der BOLOGNA Deklaration und die Abschlusserklärung der europäischen Bildungsminister über den Weg auf dem die von der BOLOGNA Deklaration postulierten Ziele erreicht werden sollten bestimmen seither die Strategie für die Vervollkommnung des russischen Ausbildungssystems.

Die Grundlage dieses Systems ist das UNESCO Konzept des lebenslangen beruflichen, kulturellen und sozialen Lernens und der selbstständigen Fortentwicklung der menschlichen Gesellschaft.

Eine sehr wichtige Rolle dabei spielt neben der beruflichen ganz besonders die soziale Kompetenz der akademischen Lehrer.

In der Psychologie ist bekannt dass der Erfolg im Beruf maßgeblich auch von den sozialen Eigenschaften des betreffenden Menschen beeinflusst wird, als da sind:

1. Kognitiv: Erkenntnis und Verstehen der eigenen Person und des Anderen, Entwicklung der psychischen Fähigkeiten wie soziales Denken und Erinnern, Aufmerksamkeit, Intuition, Sprachkompetenz und Fähigkeit zu prognostizieren.

2. Emotional: Entwicklung moralischer Werte, Empathie, Selbstbeherrschung, Ausschalten eigener Sympathien oder Antipathien, Fähigkeit

zur Konfliktlösung, adäquate Reaktion auf Stress und Frust und dadurch positiver Umgang mit der Umgebung.

3. Kommunikativ: positives kollegiales verbales und nichtverbales Verhalten.

Dies alles muss der Lehrer nicht nur selbst beherrschen, sondern auch seinen Studenten vermitteln können. Leider sind nicht viele Menschen in der Lage allen diesen vielseitigen Anforderungen zu entsprechen. Auch die soziale Kompetenz der heutigen Studenten ist meist völlig unzureichend. Sie erhalten viel akademisches Wissen und auch praktische Fähigkeiten, es fehlt aber weitgehend an Erfahrung in unterschiedlichen sozialen Umfeldern. Und gerade diese Erfahrung und deren Anwendung ist eminent wichtig für die Bildung einer sozialen Kompetenz eines Menschen und damit der ganzen Gesellschaft.

Olga Neuhaus

(Hoenstein – Ernsttal, Germany)

Formation of social competence of the Russian teachers

The article is devoted to the problem of formation of social competence of the Russian teachers.

Key words: BOLOGNA Deklaration, the system of teachers' training in Russia, social competence of teachers

О. А. Нойхаус

(г. Хоэнштайн-Эрнсттал, Германия)

О формировании социальной компетентности педагогов в России

Статья посвящена проблеме формирования социальной компетентности педагогов в России.

Ключевые слова: система подготовки педагогов в России, Боннская Декларация, социальная компетентность педагогов

Э. Г. Любомирская
(г. Владимир, Россия)

**К вопросу о подготовке студентов
по проблеме речевого развития детей
в процессе реализации ФГОС дошкольного образования**

В статье раскрываются вопросы активного внедрения в учебный процесс вуза практико-ориентированного обучения, повышающего уровень мотивации студентов, создающего условия для развития их профессиональной компетентности и накопления первоначального опыта практической деятельности.

***Ключевые слова:** практико-ориентированное обучение, деятельностные технологии, образовательная деятельность, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, профессиональные стандарты*

Совет Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам утвердил Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Одновременно со стандартом дошкольного образования готовятся профессиональные стандарты. В связи с этим возрастает потребность в подготовке профессионально компетентных, творческих специалистов в области дошкольного образования, свободно ориентирующихся в новых подходах к организации воспитательно-образовательного процесса.

Доктор психологических наук, ректор Московского городского психолого-педагогического университета В.В. Рубцов, выступая на Всероссийском съезде работников дошкольного образования (Москва 30.09-1.10.2013) по вопросу о подготовке педагогов отметил, что основные тенденции развития дошкольного образования, определенные новым ФГОС ДО, ставят перед педагогами профессиональные задачи, требующие широких психолого-педагогических знаний о ребенке-дошкольнике, умения реализовывать деятельностные технологии ор-

ганизации совместной работы с детьми [1]. Сложившаяся система подготовки педагогов ориентирована преимущественно на информационное обеспечение студентов. Вследствие этого, в системе современного образования актуальным является активное внедрение в учебный процесс педагогических технологий, повышающих уровень мотивации, создающих условия для развития профессиональной компетентности и накопления первоначального опыта практической деятельности. Добиться такого уровня подготовки позволяет практико-ориентированное обучение.

Принципами организации практико-ориентированного обучения являются: мотивационное обеспечение учебного процесса, связь обучения с практикой, сознательность и активность студентов в обучении [2].

Рабочие образовательные программы профиля «Дошкольное образование» должны стать практико-ориентированными. Дисциплина БЗ.В.ОД.7 «Теория и методика развития речи детей» уже имеет значительную историю преподавания, сложились определенные традиции обучения. Вместе с тем процесс образования профессионалов в данной области претерпевает сегодня значительные изменения, обусловленные введением ФГОС ДО.

Практико-ориентированная технология подготовки специалистов дошкольного образования в области методики развития речи детей предполагает внедрение в учебный процесс дисциплины форм, методов, повышающих уровень мотивации, интерес к процессу познания. В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» в учебном процессе освоения дисциплины «Теория и методика развития речи детей» используется полидидактическая технология. Данная технология интегрирует: 1) педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений 2) педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности студентов. В рамках курса предусмотрены встречи с представителями дошкольных образовательных учреждений. На практических занятиях предлагается обсуждение методических вопросов, разработка студентами кон-

спектов речевой образовательной деятельности с детьми, планов работы, решение ситуационных задач, моделирование элементов образовательной деятельности и т.п.

Практико-ориентированное обучение в системе подготовки специалистов по данному направлению предполагает последовательные компоненты образовательной деятельности в ходе изучения темы. Это – проблемные лекции и беседы, практические и лабораторные занятия, затем наблюдение и анализ данного вида деятельности на базе дошкольного учреждения, разработка конспекта и проведение образовательной деятельности в одной из возрастных групп базового дошкольного учреждения, анализ своей деятельности, продумывание перспектив работы.

Например, изучение темы «Пересказ дошкольниками литературных произведений» предполагает, во – первых, проведение проблемной беседы по теме. На данном учебном занятии студенты решают проблемные ситуации, осуществляют анализ литературы по теме, рассматривают задачи Программы по данному вопросу, разрабатывают технологические карты, подбирают произведения для пересказа, разрабатывают требования к пересказам детей и пр. Затем проходит практическое занятие, целью которого является формирование умения анализировать готовые конспекты по данному направлению подготовки, а вслед за тем разработка собственных конспектов, т.е. обучение проектированию работы.

В анализ конспекта образовательной деятельности обязательно включаются вопросы по выявлению соответствия программного содержания возрасту детей данной группы и требованиям используемой программы, наличию основных воспитательных, образовательных и развивающих задач, учету деятельностного подхода в планировании данного вида деятельности, модели общения педагога с детьми и др.

Следующее практическое занятие предполагает моделирование образовательной деятельности по обучению детей пересказыванию литературных текстов и анализ проведенной деятельности (деловая игра). Далее осуществляется наблюдение и анализ данного вида деятельности на производственной практике, самостоятельное проведение образовательной деятельности на базе одной из возрастных групп

дошкольного учреждения, с последующим ее анализом руководителем практики, воспитателем-наставником и сокурсниками.

Усиление практической направленности обучения в тесной связи с использованием эмоционально-образного компонента содержания предупреждает абстрактное восприятие учебного материала и формирует умение применять знания в профессиональной деятельности. Практико-ориентированная технология подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений позволяет приблизить обучение к жизни, к выбранной специальности, поднимает уровень познавательного интереса студентов.

Литература

1. Материалы Всероссийского съезда работников дошкольного образования (Москва 30.09-1.10.2013) <http://www.bookunion.ru./news/congress.html>.
2. Ялалов, Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Интернет-журнал "Эйдос". – 2007. – 15 января. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.

Emma Lyubomirskaya
(Vladimir, Russia)

On graduates' training in speech development of preschoolers while realizing the FSES for preschool education

The article reveals issues of the active implementation of the learning process of the university Practice – based learning, which increases the level of student motivation, creating conditions for the development of their professional competence and experience of the initial accumulation of practice.

Key words: *a practice – based learning, activity-related technology, educational activity, the Federal State Educational Standard for preschool education, professional standards*

С. Б. Калининская
(г. Владимир, Россия)

К вопросу о подготовке педагогов к руководству детской изобразительной деятельностью

В статье рассматриваются специфические особенности изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. Автор показывает значение данного вида деятельности для развития и становления личности ребенка. Также в работе обозначаются задачи подготовки педагогов сферы дошкольного образования для успешного руководства детской изобразительной деятельностью.

***Ключевые слова:** изобразительная деятельность, дети дошкольного возраста, педагоги сферы дошкольного образования, обучение в вузе*

Определяя задачи подготовки педагогов сферы дошкольного образования к руководству детской изобразительной деятельностью необходимо понять, что собой представляет **изобразительная деятельность дошкольников**, какое значение она имеет в развитии и становлении человека, почему детская изобразительная деятельность нуждается в руководстве со стороны взрослых и как ею нужно управлять, чтобы помочь детям достичь в заданной деятельности наивысшего уровня – уровня творчества.

Изобразительная деятельность неразрывно связана с изобразительным искусством. Говоря об искусстве необходимо понять, чем отличается искусство от ремесла. Ремесло представляет собой **отлаженное, доведенное до совершенного навыка выполнение какой-либо деятельности.** Например, токарь из дерева вырезает основу для матрешки. На протяжении многих лет он производит одну и ту же операцию. Со временем результат его труда становится идеальным. При этом мастер не придумывает ничего нового, его деятельность носит воспроизводящий характер.

Для того чтобы ремесло переросло в искусство, необходимо **проявление творчества.** Творчество подразумевает выход за рамки уже имеющихся знаний, **нахождение объективно нового, того, что никто, никогда не делал.** Искусство неразрывно связано с ремеслом.

Овладение ремеслом предшествует переходу на ступень искусства. Так, токарь, вытачивающий основу для матрешек, может разработать новую форму этой игрушки; гончар – придумать новый вид или форму глиняной посуды; портной – новый вид костюма и т.д.

Новизна – важный признак искусства, но она **станет характеристикой искусства только тогда, когда будет сочетаться с эмоциональной выразительностью, понятным идейным содержанием результатов работы художника.** В произведении искусства всегда отражена конкретная мысль. Этой мысли подчинены все средства, которые использует художник в своей работе. Идея, воплощенная в произведении искусства, может осознаваться нами, а может восприниматься только на уровне чувств. Произведение искусства всегда обращено к эмоциональной сфере человека. Чувства, которые возникают в ходе восприятия произведения искусства, не всегда носят положительный характер (восхищение, радость, умиление, сопереживание и пр.), они могут быть и отрицательными, негативными (стыд, отвращение, возмущение, злость, горе и т.д.). В искусстве главное, чтобы зритель не оставался равнодушным, чтобы он начал чувствовать, чтобы результат деятельности художника подталкивал другого человека к душевной работе.

Мастерство художника состоит в том, чтобы опосредованно через произведения искусства управлять людьми, воздействовать на их мировоззрение, поступки. Это порождает еще одну характеристику искусства – **емкость выразительных средств.** Для того чтобы оказывать влияние на другого человека недостаточно просто зафиксировать картинку из окружающей жизни, например, осеннее дерево. Чтобы нарисованное дерево стало средством эмоционального воздействия необходимо, отображая его на холсте, листе бумаги, вложить в него свои чувства, переживания. Для этого художник абстрагирует образ изображаемого предмета, гиперболизируя или наоборот минимизируя какие-то его характеристики, объединяет образ предмета с другими образами, с которыми он познакомился и прочувствовал в ходе своего жизненного опыта. Таким образом, **произведение искусства является концентрацией содержания внешнего мира и внутренней духовной работы художника.** Причем изображение конкретного предмета или явления несет в себе элементы предметов или явлений, которые оказали эмоциональное воздействие на ху-

дожника в прошлом. Такой синтез позволяет наполнить один продукт художественной деятельности глубоким многозначным смыслом, сделать произведение искусства инструментом решения задач обучения и воспитания.

В зависимости от средств, которые используются для воплощения творческого замысла, выделяются такие виды искусства как музыка, танец, литература, изобразительное искусство. Музыкальные произведения воздействуют на человека посредством звука, литературные – посредством звучащего или письменного слова. В танце выразительным художественным средством является движение. **Изобразительное искусство использует возможности формы предметов, объема, пластики, их цвета, фактуры, игры света и тени. Изобразительное искусство обращено ко всем аспектам зрительного восприятия человека.** Совокупность изобразительных средств, применяемых для воплощения замысла в определенном виде изобразительного искусства или конкретном произведении, называется **изобразительным языком**. Для решения художественных задач в **живописи** применяются **цвет и свет**. Используя данные изобразительные средства на плоскости, живописец добивается эффекта восприятия зрителем объемных предметов в трехмерном пространстве. **Художник-график**, также работая на плоскости, для воплощения замысла использует **линию, штрих и пятно**. **Скульптор** работает не с плоскостью, а с **объемной формой**, которую создает из пластичных материалов, изменяя, преобразуя их положение в пространстве, или твердых материалов, отсекая от исходного материала все ненужное, лишнее.

Изобразительное искусство – это продукт, который отображает на плоскости или в пространстве предметы и явления окружающей действительности, пропущенные через призму внутреннего мировосприятия, эмоционального состояния художника. Он является средством познания действительности, представляя собой концентрированное сосредоточение информации и эффективное средство формирования качеств личности. Произведение искусства может быть произведено только в процессе деятельности. Изобразительная деятельность представляет собой активность человека, в ходе которой посредством изобразительного языка человек создает выразительный образ.

Изобразительная деятельность, также как и любая другая деятельность, в ходе своего формирования проходит ряд этапов. Исследователь А.А.Люблинская выделила **четыре этапа** овладения человеком любым видом деятельности (**узнавание деятельности, воспроизведение деятельности под руководством, самостоятельность и творчество**), которые Н.М.Крылова представила в метафорическом образе лесенки успеха [3]. Поэтапное прохождение данных этапов-ступеней в овладении человеком изобразительной деятельностью показывает **необходимость организации обучения** для того, чтобы задатки развились в способности и позволили художнику **выйти на уровень творчества** и создать произведение искусства.

Сензитивным периодом для формирования творческих художественных способностей является дошкольный возраст. Чем эффективнее будут использованы возможности данного возрастного периода для развития изобразительно-творческих способностей ребенка, тем более высокого уровня сформированности изобразительной деятельности можно будет достичь у взрослого человека. Причем это не означает, что ребенок обязательно должен будет стать художником. Художественно-творческие способности важны практически для всех сфер жизнедеятельности человека (эстетика быта, эстетика рабочего места, образовательная деятельность, торговля, реклама и пр.).

Необходимо отметить, что в дошкольном возрасте развитие изобразительно-творческих способностей детей не является самоцелью. **Изобразительная деятельность представляет собой средство всестороннего развития дошкольников,** так как включает в себе большие возможности для развития, обучения и воспитания детей. В ходе подготовки и создания изображения развивается восприятие, наглядно-образное и словесно-логическое мышление, внимание, память, эмоции ребенка. Для создания и совершенствования рисунка, аппликации лепки, постройки дошкольнику необходимо овладеть знаниями, умениями и навыками, которые позволят ему усовершенствовать свою работу, сделать ее более выразительной, интересной. Изобразительная деятельность является результатом предметного выражения ребенком своего отношения к окружающей действительности. При этом создание художественного продукта само является средством формирования качеств личности развивающегося человека.

Уровень развития изобразительной деятельности детей раннего и дошкольного возраста находится в прямой зависимости от качества руководства ею со стороны взрослого. Согласно теории культурно-исторического развития Л. С. Выготского обучение ведет за собой развитие [1]. Это обстоятельство диктует необходимость специальной подготовки людей, которые будут включены в организацию образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста (воспитателей детского сада, педагогов дополнительного образования, руководителей клубов и кружков, гувернеров, родителей и пр.).

В. Б. Косминская и Е. И. Васильева выделяют следующие **задачи**, которые необходимо решать в ходе подготовки студентов на дошкольных отделениях вузов к руководству детской изобразительной деятельностью:

1. Освоение основ теории и методики руководства детской изобразительной деятельностью и развития детского изобразительного творчества. Решение данной задачи предполагает формирование у будущих педагогов сферы дошкольного образования основ изобразительного искусства, обучение их методике художественного воспитания детей дошкольного возраста, предполагающей определение содержания и организацию руководства изобразительной деятельностью детей в конструировании, лепке, аппликации, рисовании, ручном труде [2; 6].

2. Овладение студентами умениями и навыками в работе с различными материалами. В рамках реализации второй задачи организуется освоение студентами техниками выполнения работ (рисунков, лепка, аппликация, конструирование, ручной труд), овладение учащимися различными изобразительными умениями (работа карандашом, красками, ножницами, стеклой и т.п.) [2;6].

3. Приобретение будущими педагогами сферы дошкольного образования первоначальных навыков проведения педагогического исследования. Выделение этой задачи связано с тем, что при достаточно глубокой разработке и широкой представленности вопросов руководства детской изобразительной деятельностью в литературе, многие проблемы остаются нерешенными. Также высокий уровень динамичности реформирования дошкольного образования требует от педагога сформированности умений вести научное исследование, со-

вершенствуя на его основе свою работу по руководству детской изобразительной деятельностью. Исследовательская работа способствует активизации мышления, учит наблюдать, объяснять различные проявления художественного творчества дошкольников, выявлять и констатировать закономерности в развитии изобразительной деятельности дошкольников, а также делать выводы на основе полученных данных для дальнейшего улучшения содержания, форм, методов и приемов развития художественных способностей детей [2; 6].

Отбор содержания и обучение студентов в рамках курса «Теория и методика руководства детской изобразительной деятельностью» необходимо организовывать с учетом данных задач на основе достижений науки в изучаемой области. Базовая концепция курса должна выстраиваться на работах отечественных исследователей в области художественно-эстетического воспитания дошкольников (Е. А. Флерина, Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова, Н. Б. Халезова, Н. А. Курочкина, И. Л. Гусарова, М. А. Гусакова, З. А. Богатеева, В. Г. Нечаева, З. В. Лиштван, Э. К. Гульянц, И. Я. Базик, Л. В. Куцакова, Н. Ф. Тарловская, Л. А. Топоркова и др.), которая будет дополняться взглядами на руководство детской изобразительной деятельностью зарубежных педагогов.

Итак, в ходе изучения курса «Теория и методика руководства детской изобразительной деятельностью» студентов необходимо знакомить со способами обучения, воспитания и развития детей средствами изобразительного искусства. Искусство представляет собой продукт, который отображает на плоскости или в пространстве предметы и явления окружающей действительности, пропущенные через призму внутреннего мировосприятия, эмоционального состояния художника, является средством познания действительности, представляя собой концентрированное сосредоточение информации и эффективное средство формирования качеств личности.

В ходе формирования художественной деятельности детей работа педагога должна быть направлена на формирование у дошкольников таких важных характеристик изобразительного искусства как проявление творчества, новизны, эмоциональной выразительности посредством емких выразительных средств. Сензитивным периодом для формирования творческих художественных способностей является дошкольный возраст. Развитие изобразительной деятельности детей раннего и дошкольного возраста зависит от качества руководства

ею со стороны взрослого. При условии организации работы по художественному воспитанию детей изобразительная деятельность становится эффективным средством всестороннего развития дошкольников.

Для успешной подготовки студентов на дошкольных отделениях вузов к руководству детской изобразительной деятельностью необходимо решать следующие задачи: освоение основ теории и методики руководства детской изобразительной деятельностью и развития детского изобразительного творчества; овладение студентами умениями и навыками в работе с различными материалами; приобретение будущими педагогами сферы дошкольного образования первоначальных навыков проведения педагогического исследования.

Литература

1. Выготский, Л. С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
2. Косминская, В. Б. Введение. Предмет и задачи курса / В. Б. Косминская, Е. Н. Васильева // Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по специальности «Дошкольная педагогика и психология». – М.: Просвещение, 1977. – 253 с.
3. Крылова, Н. М. Детский сад – дом радости / Н. М. Крылова // Детский сад. Управление. – 2002. – № 18. – С. 1-11.

Svetlana Kalinkovskaya
(Vladimir, Russia)

On teachers' training in the guidance of children's graphic activity

The article describes the specific features of graphic activity of preschool children. The author shows the importance of this activity for the development and formation of the child's personality. The present article indicates tasks of training teachers in early childhood education for the successful management of children's graphic activity.

Key words: *representational activities, preschool children, teachers in early childhood education, a college education*

Н. А. Перекусихина
(г. Владимир, Россия)

**Становление экоцентрического
экологического сознания студентов:
актуализация педагогической проблемы**

Статья посвящена актуализации проблемы становления экологического мировоззрения студентов в педагогическом вузе.

***Ключевые слова:** экологическое мировоззрение, философские и педагогические аспекты его становления*

На данный момент исследователями определено два типа экологического сознания, присущего людям: антропоцентрическое экологическое сознание и экоцентрическое экологическое сознание. Антропоцентрический тип экологического сознания характеризуется, по мнению С.Д.Дерябо и В.А.Ясвина, противопоставленностью человека как высшей ценности и природы как его собственности, восприятием природы как объекта одностороннего воздействия человека, прагматическим характером мотивов и целей взаимодействия с ней [2; 8]. Как противоположность данному типу, экоцентрический тип экологического сознания является системой представлений о мире, для которой характерны ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы, восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию с человеком, баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой [2; 13].

Не вызывает сомнения тот факт, что обществу, столкнувшемуся с глобальными экологическими вызовами, необходимо переориентировать образование таким образом, чтобы оно стало одним из факторов становления личности, стремящейся снизить экологические риски и принимающей превентивные меры против возникновения еще более опасных последствий человеческой деятельности. В самом общем виде становление экоцентрического экологического сознания зависит от ценностной позиции человека, позволяющей направлять волевые усилия не на собственное беспредельное благополучие, а на ограничение своего эгоизма во имя блага других живых существ и природы в це-

лом. «Общество потребления» должно постепенно видоизмениться в «общество ограничения» с тем, чтобы соблюсти необходимый баланс потребления и возобновления природных ресурсов.

Неоспоримым является также факт, что экологический вопрос «Как мы должны жить?» зависит от философского вопроса «Зачем мы живем?». Наиболее правдоподобно на него отвечают мыслители, которых относят к философскому направлению «русский космизм» (Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, В.С. Соловьев, Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский и др.): человечество появилось на Земле не случайно, его появление было предопределено всем ходом эволюции живых существ, что доказывается явлением цефализации, открытым В.И. Вернадским (медленное, но неуклонное совершенствование нервной системы, в частности, головного мозга, в процессе эволюции млекопитающих). Данное предположение приводит к логическому заключению: поскольку появление разума было «запланировано» (в данном случае, не имеет значения, разумными силами Вселенной или целесообразным ходом эволюции), он должен осуществлять определенную миссию, занимая свое место в гармонично устроенном Космосе. Вряд ли целью этой миссии является уничтожение жизни на планете. Русские космисты по-своему отвечают на данный вопрос: миссия человечества – поддерживать порядок в Мироздании, способствуя дальнейшей эволюции Космоса (Планеты) в направлении гармонии, красоты и равновесия. В этом случае человечество будет выполнять свои обязанности перед Миром, реализуя свой творческий потенциал ради совершенствования всего мироздания в целом. Это подразумевает, что целью существования человечества и отдельного человека является не его личное благополучие, а сохранение и приумножение многообразия жизни на Земле, а также помощь всем живым существам и защита их в случае природных катастроф. К сожалению, пока вектор своей активности человечество направляет в противоположную сторону.

Нравственное воспитание в данном контексте имеет целью переориентацию сознания человека с эгоистической позиции на гуманистическую позицию, предполагающую понимание и принятие другого человека как равного партнера по деятельности и общению. Вся история педагогической науки – это поиск наиболее действенных средств такой переориентации сознания, что доказывает, как сложен

данный вопрос. Проблема переориентации сознания, при которой человек стал бы воспринимать как равноправного партнера другое живое существо, отличное от него по типу разума и иным характеристикам, но имеющее право на жизнь, понимание и изъявление собственной воли – проблема неизмеримо большей сложности.

Определение условий, способствующих становлению у ребенка эгоцентрического экологического сознания, сейчас является полем современных педагогических исследований в области экологического образования. Несомненно, самым важным условием является наличие данного типа сознания у человека, передающего детям свою собственную позицию по жизненно важным вопросам, – у учителя, воспитателя. В этом ракурсе проблема становится еще более острой, поскольку данный тип восприятия природы почти полностью отсутствует у старшего поколения. Более того, многие учебники и методические материалы, ориентируя на охрану природы, опираются все на тот же эгоистически-потребительский мотив – «во имя человека и дальнейшего выживания и благополучия человеческого рода». Не только трансформация содержания экологического образования, но и творческое и вдумчивое переосмысление используемого материала педагогами, работающими непосредственно с детьми, – залог постепенного формирования экологической культуры ребенка.

Изучение субъективного отношения к природе студентов, проведенное на базе дошкольного отделения Педагогического института ВлГУ (в исследовании принимали участие студенты-заочники от 19 до 56 лет, большинство – работающие педагоги) показало, что у студентов наблюдается средний уровень развития отношения к природе. При рассмотрении компонентов субъективного отношения к природе было выявлено следующее: наиболее развит перцептивно-аффективный компонент (отношение к природе как к объекту красоты), на среднем уровне – когнитивный (природа как объект исследования) и практический (природа как объект взаимодействия), на низком уровне – поступочный компонент (природа – как объект охраны).

Надо отметить, что для педагога подобный тип экологического сознания является хоть и положительным (все-таки не прагматизм), но и не эффективным, поскольку у дошкольников понятие красоты как таковое еще не сформировано (преобладает когнитивный компонент отношения к природе [2; 218]). На наш взгляд, для педагогов

дошкольного образования наиболее эффективным было бы следующее распределение предпочтений: исследование природы – взаимодействие с природой – охрана природы – ее красота. Что касается наличия прагматической-непрагматической направленности отношения к природе, то у многих студентов наблюдается противоречие между высоким уровнем осознания экологических проблем и прагматической направленностью поступков в реальной жизни, что проявляется даже в неадекватном подборе методического материала для предоставления его дошкольникам.

Таким образом, предстоит серьезная работа по изменению сознания, прежде всего, студентов-будущих педагогов и уже работающих учителей и воспитателей с тем, чтобы те не только проявляли искренность и отстаивали собственную позицию в каждой воспитательной ситуации, но и не задумываясь поступали в каждой конкретной ситуации сообразно экоцентрическому взгляду на мир.

На наш взгляд, работа по изменению сознания студентов от антропоцентрического к экоцентрическому типу должна, прежде всего, подразумевать изменение ценностного отношения к природе, поскольку именно система ценностных отношений является основой мировоззрения и, в конечном итоге, ядром осознанного смысла жизни.

Ценностное отношение имеет трехкомпонентную структуру [1; 44]: когнитивный компонент (понятия и представление о той или иной стороне жизни); эмоционально-оценочный компонент (переживание данного события, явления, его оценка); поведенческий компонент (опыт действий, умения, навыки, поведенческая готовность к определенным социальным действиям). Становление когнитивного компонента ценностного отношения к природе предполагает не только предоставление информации о целесообразности устройства и гармонии живого мира, но и осмысление места человека в мире природы, цели его существования на Планете. Становление эмоционального компонента предполагает формирование позитивного восприятия любого живого существа, его эмоционального «прочувствования», понимание его точки зрения и эмоциональных реакций. Становление волевого (поведенческого) компонента предполагает, во-первых, стремление студентов к самосовершенствованию данного аспекта жизни, во-вторых, формирование непрагматического (исследовательского, природоохранного и т.д.) способа взаимодействия с природой.

Данная проблема, вследствие своей актуальности, требует дальнейшего исследования, в частности, изучения возможностей использования не только традиционных педагогических средств, но и психотехнических практик, которые применяются в практической психологии при формировании позитивного отношения к людям (в данном контексте – позитивного отношения к объектам живой природы).

Литература

1. Голованова, Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике / Н.Ф. Голованова // Педагогика, 2007. – № 10. – С. 38 – 47.
2. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.

Natalia Perekusikhina
(Vladimir, Russia)

Formation of students' eco-centric and ecological mentality as an actual educational problem

The present article is dedicated to actualization of the problem of the formation of the ecological student's world outlook in pedagogical high school.

Key words: *ecological world outlook, philosophical and pedagogical aspects of its formation*

Г. Ю. Максимова, О. В. Морозова

(г. Владимир, Россия)

**Инновационные процессы в теории и практике
современного дошкольного образования**

(Отчет о II Российской (с международным участием)
научно-практической конференции, ВлГУ, г. Владимир,
25 – 27 октября 2011 года)

25-летний юбилей своей деятельности дошкольное отделение факультета дошкольного и начального образования Педагогического института Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых отметило проведением II российской (с международным участием научно-практической конференции «Инновационные процессы в теории и практике современного дошкольного образования», которая состоялась с 25 по 27 октября 2011 года в заочной форме.

Тема конференции позволила объединить преподавателей вузов, студентов, аспирантов, педагогов образовательных учреждений из Белгородского, Владимирского, Ивановского, Московского, Смоленского регионов, а также Удмуртской Республики Российской Федерации.

В работе конференции активное участие приняли ученые-педагоги из Уманского педагогического университета имени Павла Тычины (Украина) – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Теории и методик дошкольного образования Рогальская И.П. и кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии Рогальская Н.В., а также директор Института раннего развития детей «UP TO GENIUS» (г. Хоэнштайн-Эрнсталь, Германия) Ольга Нойхаус.

Проведение конференции совпало со знаковым событием – в октябре же 2011 года приказом ректора ВлГУ в структуре университета был создан Педагогический институт, в состав которого, в свою оче-

редь, наряду с шестью другими факультетами, кафедрой педагогики и двумя образовательными центрами, вошел и факультет дошкольного и начального образования (ФДиНО). Так в новом названии факультета (ранее – факультет педагогики и методики начального образования) получили отражение реализуемые здесь в соответствии с ФГОС ВПО две основные образовательные программы.

По результатам работы конференции выпущен сборник материалов, подготовленных ее участниками*. Сборник достаточно наглядно отражает проблематику состоявшейся в ходе конференции дискуссии, изначально инициированной кафедрой дошкольного образования еще на конференции в июне 2010 года и получившей свое развитие в октябре 2011 года.

Проблематика конференции связана с продолжением осмысления инновационных процессов в теории и практике, главным образом, отечественного, дошкольного образования в условиях качественно нового уровня реализации ФГОС ВПО и ФГТ, включая историко-педагогический, теоретический и прикладной аспекты современного дошкольного образования с акцентом на субъектность позиции ребенка-дошкольника, его родителей и педагогов ДОО в образовательном и социокультурном пространстве.

Сборник составляют статьи отечественных специалистов сфере дошкольного образования как ученых – исследователей, так и педагогов-практиков. Авторами материалов являются и зарубежные коллеги из Украины и Германии, разрабатывающие аналогичную проблематику дошкольного образования в контексте компетентностного подхода.

Сборник открывается статьей директора Педагогического института ВлГУ Калябина В.А. и заведующего кафедрой дошкольного образования Максимовой Г.Ю., посвященной истории, рабочим будням и перспективам развития дошкольного отделения факультета ДиНО ПИ ВлГУ.

* Инновационные процессы в теории и практике современного дошкольного образования: Материалы Второй российской (с международным участием) научно-практической конференции, посвященной 25-летию дошкольного отделения факультета дошкольного и начального образования ВлГУ. Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир, октябрь 2011 года. – Владимир: ВлГУ, 2012. – 276 с.

Особое место занимает мемориальный раздел, посвященный 85-летию со дня рождения идейного основателя кафедры дошкольного образования доктора педагогических наук, профессора Александра Васильевича Плеханова (1926-1995 гг.). Специально для сборника сыном профессора Плеханова А.В. доктором педагогических наук Евгением Александровичем Плехановым из богатого архива отца отобрана одна из ранее не опубликованных статей.

В состав сборника введен историко-педагогический раздел, связанный с переосмыслением проблематики детства и специфики дошкольного образования в новых социально-исторических условиях.

Материалы сборника сгруппированы по четырем разделам, в принципе соответствующим тематическим блокам, выделенным еще в рамках научно-практической конференции 2010 года, логически их продолжающим и охватывающим историко-педагогические, теоретические и прикладные аспекты современного дошкольного образования.

Раздел I посвящен осмыслению философских и историко-педагогических ориентиров современного дошкольного образования, включая, в частности, философско-педагогические воззрения на проблему детства как основу развития личности (С.Ю. Абрамова), организационные условия воспитания и обучения ребенка раннего и дошкольного возраста в отечественной дошкольной педагогике (Е.В. Чмелева), вопросы реализации содержания дошкольного образования в практике дошкольных учреждений России (Т.С. Куликова), наконец, особенности функционирования детских садов на территории Владимирской области в годы Великой Отечественной войны (Н.В. Корешкова).

В разделе II освещается психолого-педагогическое сопровождение развития личности ребенка дошкольного возраста. Углубленному анализу со стороны авторов подверглись такие проблемы, как, например: социализация и воспитание личности в дошкольном детстве в контексте компетентностного подхода (И.П. Рогальская), проектирование воспитательно-образовательного процесса в ДОУ с учетом ФГТ (Л.В. Садертинова, С.В. Ильичева, Н.В. Брюшкова), интерактивные формы и методы в работе ДОУ (Н.А. Виноградова), мульт-

тимедийный продукт в образовательной деятельности ДООУ (Ю.В. Кодачигова), особенности образовательного процесса в условиях Прогимназии на основе интеграционного подхода (Т.Н. Богуславская), социальная адаптация воспитанников Дома ребенка (Л.Н. Сергеева) и другие проблемы психолого-педагогического сопровождения развития личности ребенка-дошкольника.

Вместе с тем содержание раздела определяется внутренним настроем авторов на предстоящую реализацию ФГОС ДО, что особенно проявилось в статье «Системный подход к подготовке и организации процесса внедрения федеральных государственных стандартов в муниципальном дошкольном образовательном учреждении» (О.А. Шарапова, С.Ю. Макарова, Е.А. Градусова).

В разделе III «Инновационные процессы в системе дошкольного образования» активно выступили педагоги ДООУ, обобщая свои оригинальные практические наработки. Здесь представлены современные технологии, применяемые в детском саду, а именно: здоровьесбережения детей (И.И. Заздравных, С.А. Зеленцова); обеспечения благоприятной адаптации детей раннего возраста к ДООУ (Ю.В. Кашапова, Л.И. Федорова); ознакомления детей с природой в процессе освоения образовательной области «Безопасность» (Л.М. Зайцева); взаимодействия с родителями в отношении различных аспектов воспитания и развития ребенка (Н.И. Чекашова, Ю.В. Кашапова, С.Ю. Зенина, Е.М. Базарова, Е.В. Васильева), включая специфику работы с родителями в условиях разновозрастной группы дошкольников (Е.Н. Кабанова, Н.А. Перекусихина); а также технологии, направленные на взаимодействие всех участников образовательного процесса (Е.В. Боровикова, Е.В. Спиридонова). Отражение получили и поиски путей повышения компетентности самих педагогов ДООУ, в частности, развитие креативности старших воспитателей в условиях окружного методического центра (Л.С. Бузакова).

Раздел IV посвящен вопросам формирования профессиональной компетентности педагогов ДООУ в условиях высшей школы, в частности, рассмотрена модель интерактивного обучения студентов дошкольного отделения вуза при реализации образовательных стандар-

тов третьего поколения (Л.К. Фортова, С.Б. Калининская), проанализировано использование интерактивных методов обучения как средства повышения профессиональной компетентности педагогов ДООУ (О.Н. Титова, Н.А. Перекусихина), освещены и другие аспекты вузовской подготовки компетентных педагогов для системы дошкольного образования.

В контексте проблематики конференции одни авторы смогли углубить, дополнительно аргументировать свою позицию; другие авторы – вновь вступить в проблемную дискуссию, обогатив ее новыми гранями, ракурсами, нюансами.

Активизации дискуссии, несомненно, способствовали присоединившиеся к ней новые участники, в их числе и представители ближнего и дальнего зарубежья.

В материалах сборника достаточно полноценно отражена панорама мнений авторов (а свою позицию имели возможность высказать 67 участников конференции) в отношении своеобразия и организационно-технологических решений актуальных проблем дошкольного образования на современном этапе и достаточно четко подтверждена приверженность ранее взятому (и представленному в материалах российской научно-практической конференции 2010 года) курсу на его инновационное развитие.

Appendix

Galina Maksimova, Olga Morozova
(Vladimir, Russia)

**INNOVATIVE PROCESSES IN THEORY AND PRACTICE
OF MODERN PRESCHOOL EDUCATION**

(The Report on the II National (with international participation) Scientific and Practical Conference, VISU, 25 – 27-th October, 2011, Vladimir, Russia)

НАШИ АВТОРЫ

Аванесян Лиана Рубеновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования факультета ДиНО Педагогического института ВлГУ, г. Владимир, Россия

Александрова Людмила Юрьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, заместитель директора Педагогического института ВлГУ, член-корреспондент МАНПО, ученый секретарь Владимирского регионального отделения МАНПО, г. Владимир, Россия

Артамонова Елена Романовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Гуманитарного института ВлГУ, член-корреспондент МАНПО, г. Владимир, Россия

Бабич Нада – доктор педагогических наук, профессор университета Й. Штроссмайера, г. Осиек, Хорватия

Багаева Татьяна Владимировна – учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 91», г. Нижний Новгород, Россия

Белякова Наталья Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, декан факультета ДиНО Педагогического института ВлГУ, г. Владимир, Россия

Богуславская Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории управления образовательными системами Института управления образованием РАО, доцент кафедры управления дошкольным образованием Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия

Боначева Оксана Анатольевна – заведующий МКДОУ «Детский сад № 28 с. Добрынское», Суздальский район, Владимирская область, Россия; студентка 6-го курса дошкольного отделения (заочной формы обучения) факультета ДиНО ПИ ВлГУ

Боровикова Елена Васильевна – воспитатель ГБОУ «Детский сад № 716» СОУО, г. Москва, Россия

Виноградова Надежда Александровна – заслуженный учитель РФ, кандидат педагогических наук, профессор кафедры управления дошкольным образованием Московского городского педагогического университета, член-корреспондент МАНПО, г. Москва, Россия

Данилова Татьяна Владимировна – воспитатель МБДОУ «Детский сад № 1 п. Андреево», Владимирская область, Россия; студентка 6-го курса дошкольного отделения (заочной формы обучения) факультета ДиНО ПИ ВлГУ

Добрицкая Ирина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», г. Минск, Беларусь

Евсюкова Наталья Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования факультета ДиНО Педагогического института ВлГУ, г. Владимир, Россия

Егорова Валентина Викторовна – старший преподаватель Центра дошкольного образования Красноярского краевого Института повышения квалификации, г. Красноярск, РФ

Зенина Светлана Юрьевна – старший воспитатель ГБОУ «Детский сад № 716» СОУО, г. Москва, Россия

Зыкова Елена Алексеевна – учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад № 368», г. Нижний Новгород, Россия

Иванова Ирина Владимировна – воспитатель первой квалификационной категории МДОУ «Детский сад № 7 г. Судогда общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей», Владимирская область, Россия; студентка 6-го курса дошкольного отделения (заочной формы обучения) факультета ДиНО ПИ ВлГУ

Калинковская Светлана Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования факультета ДиНО Педагогического института ВлГУ, член-корреспондент МАНПО, г. Владимир, Россия

Калябин Виктор Анатольевич – кандидат биологических наук, доцент кафедры физиологии, директор Педагогического института ВлГУ, г. Владимир, Россия;

Кашапова Юлия Валентиновна – заведующий ГБОУ «Детский сад № 716» СОУО, г. Москва, Россия

Кеся Валентина Ильинична – студентка 3-го курса очной формы обучения (профиль «Начальное образование») факультета ДиНО Педагогического института ВлГУ, г. Владимир, Россия

Ковылина Анна Юрьевна – музыкальный руководитель МБДОУ «Детский сад № 10 "Колосок" д. Аннино», Петушинский район, Владимирская область, Россия

Косенюк Раиса Романовна – кандидат педагогических наук, начальник управления методического обеспечения дошкольного образования Научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск, Беларусь

Кравцова Ольга Михайловна – кандидат исторических наук, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», г. Минск, Беларусь

Липатова Анна Викторовна – воспитатель ГБОУ «ЦРР – Детский сад № 1417», ВАО г. Москва, Россия; студентка 6-го курса дошкольного отделения (заочной формы обучения) факультета ДиНО ПИ ВлГУ

Лубянова Алина Ивановна – ассистент кафедры дошкольного образования Института социально-педагогического и коррекционного образования Бердянского государственного педагогического университета, г. Бердянск, Украина

Любомирская Эмма Григорьевна – заслуженный учитель РФ, доцент кафедры дошкольного образования факультета ДиНО Педагогического института ВлГУ, г. Владимир, Россия

Мазовко Мария Иосифовна – старший преподаватель кафедры общей и дошкольной педагогики УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», г. Минск, Беларусь

Максимова Галина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования факультета ДиНО Педагогического института ВлГУ; член-корреспондент МАНПО, г. Владимир, Россия

Малашенок Марина Алексеевна – магистр педагогических наук, аспирант кафедры общей и дошкольной педагогики УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», г. Минск, Беларусь

Медведева Татьяна Александровна – педагог Монтессори – группы МАДОУ «ЦРР – Детский сад № 7», г. Владимир, Россия; студентка 6-го курса дошкольного отделения (заочной формы обучения) факультета ДиНО ПИ ВлГУ

Митрош Ольга Иосифовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», г. Минск, Беларусь

Морозова Ольга Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования факультета ДиНО Педагогического института ВлГУ, г. Владимир, Россия

Нойхаус Ольга Алексеевна – директор Института раннего развития детей «UP TO GENIUS»; член-корреспондент МАНПО, г. Хоэнштайн-Эрнсталь, Германия

Патрушева Зоя Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования факультета ДиНО Педагогического института ВлГУ, г. Владимир, Россия

Перекусихина Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования факультета ДиНО Педагогического института ВлГУ, г. Владимир, Россия

Петрович Оксана Петровна – заведующий МБДОУ «Детский сад № 27», г. Гусь-Хрустальный, Владимирская область, Россия; студентка 6-го курса дошкольного отделения (заочной формы обучения) факультета ДиНО ПИ ВлГУ

Поздеева Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и дошкольной педагогики УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», г. Минск, Беларусь

Рейт Екатерина Михайловна – аспирант кафедры общей и дошкольной педагогики УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», г. Минск, Беларусь

Ренгель Катарина – аспирант, ассистент университета Й. Штрроссмайера, г. Осиек, Хорватия

Рогачева Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Педагогического института ВлГУ; член-корреспондент МАНПО, г. Владимир, Россия

Русакова Валентина Борисовна – старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 19», г. Костерево, Петушинский район, Владимирская область, Россия

Рысеев Екатерина Викторовна – магистр педагогических наук, преподаватель кафедры общей и дошкольной педагогики УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», г. Минск, Беларусь

Сиднева Лариса Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного образования ГАОУ ДПО Владимирской области «Владимирский институт развития образования имени Л. Н. Новиковой», г. Владимир, Россия

Сидорова Полина Николаевна – заведующий МБДОУ «Детский сад № 4», г. Гусь-Хрустальный, Владимирская область, Россия; студентка 6-го курса дошкольного отделения (заочной формы обучения) факультета ДиНО ПИ ВлГУ

Сокова Вера Алексеевна – воспитатель высшей квалификационной категории МБДОУ «Детский сад № 15 с. Сима», Юрьев-Польский район, Владимирская область, Россия; студентка 2-го курса дошкольного отделения (заочной формы обучения) факультета ДиНО ПИ ВлГУ

Спиридонова Елена Владимировна – воспитатель ГБОУ «Детский сад № 716» СОУО, г. Москва, Россия

Суркова Людмила Сергеевна – инструктор по физической культуре МБДОУ «ЦРР – Детский сад № 15», г. Владимир, Россия; студентка 6-го курса дошкольного отделения (заочной формы обучения) факультета ДиНО ПИ ВлГУ

Тепишкина Екатерина Юрьевна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дошкольного образования факультета ДиНО Педагогического института ВлГУ, г. Владимир, Россия

Тудунова Мыдыгма Цырендоржиевна – учитель-логопед ГБОУ «Детский сад № 716» СОУО, г. Москва, Россия

Федосова Ирина Евгеньевна – воспитатель МБДОУ «Детский сад № 50», округ Муром, Владимирская область, Россия; студентка 6-го курса дошкольного отделения (заочной формы обучения) факультета ДиНО ПИ ВлГУ

Филонова Ксения Витальевна – старший воспитатель МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 91», г. Нижний Новгород, Россия

Фролов Владимир Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования факультета ДиНО Педагогического института ВлГУ, г. Владимир, Россия

Чарочкина Елена Александровна – педагог-психолог ГБОУ «Детский сад № 716» СОУО, г. Москва, Россия

Ченцова Наталья Николаевна – воспитатель МБДОУ «Детский сад № 83 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей», г. Владимир, Россия; студентка 6-го курса дошкольного отделения (заочной формы обучения) факультета ДиНО ПИ ВлГУ

Юшенкова Татьяна Борисовна – воспитатель МБДОУ «ЦРР – Детский сад № 106», г. Владимир, Россия

OUR AUTHORS

Avanessyan, Liana – PhD in Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Preschool Education, the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU (Vladimir, Russia)

Aleksandrova, Lyudmila – PhD in Philosophy, Deputy Director of the Pedagogical institute, VISU; Corresponding Member of the ITTAS, Academic Secretary of the Vladimir regional section of the ITTAS (Vladimir, Russia)

Artamonova, Elena – PhD in Psychology, Assistant Professor, Institute of the Humanities, VISU; Corresponding Member of the ITTAS (Vladimir, Russia)

Babić, Nada – Doctor of Pedagogy, Professor, Strossmayer University of Osijek (Osijek, Croatia)

Bagayeva, Tatiana – Defectologist of Kindergarten № 91 (Nizhny Novgorod, Russia)

Belyakova, Natalia – PhD in Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Primary Education, Dean of the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU (Vladimir, Russia)

Boguslavskaya, Tatiana – PhD in Pedagogy, Leading Researcher at the Laboratory of Management of Educational Systems, Institute of Educational Management, Assistant Professor of MSPU (Moscow, Russia)

Bonacheva, Oksana – Head of Kindergarten № 28 in the village of Dobrynskoye (Vladimir region, Russia); Correspondence Student of the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU

Borovikova, Elena – Teacher of Kindergarten № 716 (Moscow, Russia)

Charochkina, Elena – Teacher and Psychologist of Kindergarten № 716 (Moscow, Russia)

Chentsova, Natalia – Teacher of Kindergarten № 83 (Vladimir, Russia); Correspondence Student of the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU

Danilova, Tatiana – Teacher of Kindergarten № 1 in the village of Andreyevo (Vladimir region, Russia); Correspondence Student of the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU

Dobritskaya, Irina – PhD in philological Sciences, Assistant Professor of the Department of Pedagogics and Preschool Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank (Minsk, Belarus)

Egorova, Valentina – Senior Lecturer of the Centre of Preschool Education of Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training of Educators (Krasnoyarsk, Russia)

Evsyukova, Nataliya – PhD in Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Primary Education, the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU (Vladimir, Russia)

Fedossova, Irina – Teacher of Kindergarten № 50 in the town of Murom (Vladimir region, Russia); Correspondence Student of the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU

Filonova, Ksenia – Senior Teacher of Kindergarten № 91 (Nizhny Novgorod, Russia)

Frolov, Vladimir – PhD in Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Preschool Education, the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU (Vladimir, Russia)

Ivanova, Irina – Teacher of Kindergarten № 7 in the town of Sudogda (Vladimir region, Russia); Correspondence Student of the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU

Kalinkovskaya, Svetlana – PhD in Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Preschool Education, the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU; Corresponding Member of the IT-TAS (Vladimir, Russia)

Kalyabin, Victor – PhD in biological Sciences, Director of Pedagogical Institute, VISU (Vladimir, Russia);

Kashapova, Yulia – Head of Kindergarten № 716 (Moscow, Russia)

Kiossya, Valentina – Student of the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU (Vladimir, Russia)

Kosseniyuk, Raissa – PhD in Pedagogy, Head of the Department of Preschool Education, National Institute of Education (Minsk, Belarus)

Kovylina, Anna – Musical Director of Kindergarten № 10 in the village of Annino (Vladimir region, Russia)

Kravtsova, Olga – PhD in History, Assistant Professor of the Department of Pedagogics and Preschool Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank (Minsk, Belarus)

Lipatova, Anna – Teacher of Kindergarten № 1417 (Moscow, Russia); Correspondence Student of the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU

Lubyanova, Alina – Teaching Assistant of the Department of Preschool Education, Institute of Socio – pedagogical and Correctional Education at Berdyansk State Pedagogical University (Berdyansk, Ukraine)

Lyubomirskaya, Emma – Honored Teacher of the Russian Federation, Assistant Professor of the Department of Preschool Education, the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU (Vladimir, Russia)

Maksimova, Galina – PhD in Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Preschool Education, the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU; Corresponding Member of the IT-TAS (Vladimir, Russia)

Malashenok, Marina – Magister of Pedagogy, Postgraduate Student of the Department of Pedagogics and Preschool Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank (Minsk, Belarus)

Mazovko, Maria – Senior Lecturer of the Department of Pedagogics and Preschool Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank (Minsk, Belarus)

Medvedeva, Tatiana – Teacher of Kindergarten № 7 (Vladimir, Russia); Correspondence Student of the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU

Mitroš, Olga – PhD in Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Pedagogics and Preschool Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank (Minsk, Belarus)

Morozova, Olga – PhD in Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Preschool Education, the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU (Vladimir, Russia)

Neuhaus, Olga – Director of the Institute of Early Children's Development «UP TO GENIUS» in Hoenstein – Ernsttal; Corresponding Member of the ITTAS (Hoenstein – Ernsttal, Germany)

Patrusheva, Zoya – PhD in Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Preschool Education, the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU (Vladimir, Russia)

Perekusikhina, Natalia – PhD in Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Preschool Education, the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU (Vladimir, Russia)

Petrovich, Oksana – Head of Kindergarten № 27 in the town of Gus-Khrustalny (Vladimir region, Russia); Correspondence Student of the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU

Pozdeyeva, Tatiana – PhD in Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Department of Pedagogics and Preschool Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank (Minsk, Belarus)

Reit, Ekaterina – Postgraduate student of the Department of Pedagogics and Preschool Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank (Minsk, Belarus)

Rengel, Katarina – PhD student, Teaching Assistant, Strossmayer University of Osijek (Osijek, Croatia)

Rogacheva, Elena – Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogics, Pedagogical Institute, VISU; Corresponding Member of the ITTAS (Vladimir, Russia)

Rusakova, Valentina – Senior Teacher of Kindergarten № 19 in the town of Kosterevo (Vladimir region, Russia)

Rysevets, Ekaterina – Magister of Pedagogy, Lecturer of the Department of Pedagogics and Preschool Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank (Minsk, Belarus)

Sidneva, Larissa – PhD in Psychology, Assistant Professor of the Department of Preschool Education, Vladimir Institute of the Development of Education named after Lyudmila Novikova (Vladimir, Russia)

Sidorova, Polina – Head of Kindergarten № 4 in the town of Gus-Khrustalny (Vladimir region, Russia); Correspondence Student of the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU

Sokova, Vera – Teacher of Kindergarten № 15 in the village of Syma (Vladimir region, Russia); Correspondence Student of the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU

Spiridonova, Elena – Teacher of Kindergarten № 716 (Moscow, Russia)

Surkova, Lyudmila – Instructor of Physical Culture of Kindergarten № 15 (Vladimir, Russia); Correspondence Student of the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU

Vinogradova, Nadezhda – Honored Teacher of the Russian Federation, PhD in Pedagogy, Professor of MSPU; Corresponding Member of the ITTAS (Moscow, Russia)

Tepishkina, Ekaterina – PhD in Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Department of Preschool Education, the Faculty of Preschool and Primary Education, Pedagogical Institute, VISU (Vladimir, Russia)

Tudunova, Mydygma – Teacher and Logopedist of Kindergarten № 716 (Moscow, Russia)

Yushenkova, Tatiana – Teacher of Kindergarten № 106 (Vladimir, Russia)

Zenina, Svetlana – Senior Teacher of Kindergarten № 716 (Moscow, Russia)

Zykova, Elena – Difectologist of Kindergarten № 368 (Nizhny Novgorod, Russia)

Scientific issue

INNOVATIVE PROCESSES
IN THEORY AND PRACTICE OF PRESCHOOL EDUCATION

Collection of research papers of the participants
of the III International Scientific and Practical Conference,
devoted to the 20-th anniversary of the Department of Preschool Education
of the Faculty of Preschool and Primary Education
and the 95-th anniversary of the Pedagogical Institute, VISU

January, 2014

Vladimir, Russia

Languages: Russian, English

Published in accordance with the authors' versions
Subject of the articles as well as facts and quotation
are on the authors' responsibility

Научное издание

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных трудов
участников III Международной научно-практической конференции,
посвященной 20-летию кафедры дошкольного образования
факультета дошкольного и начального образования
и 95-летию Педагогического института ВлГУ

Январь 2014 года

г. Владимир, Россия

Официальные языки конференции: русский, английский

Печатается в авторской редакции

За содержание статей, точность приведенных фактов и цитирование
несут ответственность авторы публикаций

Компьютерный набор В. В. Мамедовой, Т. А. Минеевой
Дизайн обложки Г. Ю. Максимовой

Подписано в печать 10.10.14.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 19,53. Тираж 100 экз.

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.

Отпечатано

ООО «ВИТ-принт»

600000, г. Владимир, ул. Б. Московская, 75-Б.

