

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
ГОУ ВО МО «ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-
ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
ЦЕНТР РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА «ТЕРРИТОРИЯ ДЕТСТВА»
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ Г.О. КОЛОМНА



**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО, ДОШКОЛЬНОГО
И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ
МОДЕРНИЗАЦИИ**

Под ред. Т.Ю. Макашиной, О.Б. Широких

Коломна
2016

УДК 37(063)
ББК 74я431
А43

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским
советом ГСГУ

Рецензенты:

Хэкало С.П.,

д. ф.-м. н., проректор по научной работе
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный
университет», г.о. Коломна Московской области

Артамонова Е.И.

д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики МГОУ г. Москва

А43 Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / под ред. Т. Ю. Макашиной, О. Б. Широких. – Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна: ГСГУ, 2016. – 456 с.

ISBN 978-5-98492-293-7

В сборнике представлены материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации», которая была организована кафедрами «Начальное и дошкольное образование» и «Специальное образование» ГОУ ВО МО «ГСГУ» 17–18 ноября 2016 г.

Статьи представлены в 5-и разделах. Первый раздел освещает теоретико-методологические основы современного образовательного пространства. Второй раздел посвящен подготовке бакалавра, специалиста и магистра в сфере дошкольного и начального образования. Третий раздел раскрывает актуальные проблемы проектирования образовательной деятельности дошкольников. Четвертый раздел определяет актуальные аспекты обучения, воспитания и развития младших школьников. И завершает сборник пятый раздел о прикладных аспектах и методических разработках обучения, воспитания и развития в педагогическом пространстве ДОО и школы.

Сборник адресован научным сотрудникам, преподавателям, магистрантам, аспирантам, специалистам сферы образования и студентам педагогических профилей.

УДК 37(063)
ББК 74я431

ISBN 978-5-98492-293-7

© ГОУ ВО МО «Государственный
социально-гуманитарный университет»,
2016

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. Теоретико-методологические основы современного образовательного пространства	12
Бурлакова Е.С. Оценка качества общего образования глазами обучающихся	12
Бурова О.Г. Дошкольные образовательные организации и использование менеджмента в их деятельности	15
Васильева Е.М., Елисеев В.К., Елисеева И.М., Косыгина Е.А., Отт Н.Г. Преемственность федеральных государственных образовательных стандартов психолого-педагогического и дошкольного образования	17
Виноградова А.Н., Черникова Е.Е. Профессиональная готовность педагогов к реализации требований ФГОС ДО	22
Гасанова Ф.Р. кызы Специфика воспитательного процесса в современных условиях	25
Григорович Л.А. Вызовы времени и образовательная практика	29
Дюжакова М.В., Коломеец А.В., Лавлинская О.И. Совместная деятельность взрослых и детей в педагогическом процессе современной дошкольной образовательной организации	32
Ефременко Л.В. Изучение вопроса о влиянии интереса на процесс развития детей дошкольного и младшего школьного возраста	34
Иванова Г.В. Нормативно-правовое обеспечение образования: взаимодействие детского сада с семьёй	38
Илюшина Н.Н. Проблемы нравственного воспитания современных школьников и педагогическое наследие В.А.Сухомлинского	42
Крулехт М.В. Проблема расширения образовательного пространства в современной дошкольной педагогике	46
Куланина И.Н. Некоторые аспекты предшкольного образования	50
Кулешова Е.А. Организационные условия инклюзивного образования в общеобразовательной школе	56
Леонова А.В., Сорокина А.М. Оценка качества образовательной деятельности в условиях инклюзивного начального образования	58
Лыжина К.Н. Обучение лексике английского языка на материале публицистических текстов	61

Ляпустина А.В. Инновационные технологии в образовании	64
Макашина Т.Ю. О некоторых проблемах и способах экологизации образования	69
Меркулова Т. К. Воспитательный процесс в современной школе с позиции правильности	74
Осокина Т.М. Специфика преподавания иностранного языка на начальном этапе обучения	77
Пенкина Н.Л. Лингвистические особенности английского детского фольклора	80
Рожков О.П. Обучение и воспитание детей с ранним детским аутизмом в условиях инклюзивного образования	83
Розина О.В. Секулярный гуманизм и православное христианство в духовном становлении личности	87
Рубинчик Ю.С. Нормативный этап развития советской системы дошкольного воспитания и обучения (1960-1991 годы)	91
Серёгина О.В. Экологические основы вокального воспитания младших школьников	94
Стрельникова О.А. Аспекты интеграции в управлении личностно-развивающим иноязычным образованием	98
Стрельникова О. А., Шипилова А.В. Анализ социального запроса на духовно-нравственное развитие младших школьников в иноязычном образовании	104
Сычева Е.В. Психические особенности умственно отсталых детей	109
Широких О.Б. Проблемы модернизации образования: некоторые уроки сравнительной педагогики	113
 РАЗДЕЛ II. Подготовка бакалавра, специалиста и магистра в сфере дошкольного и начального образования	116
Азарко О.В., Жданович Н.В. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов в процессе реализации образовательных проектов	116
Азарова Л.Н. Формирования личности будущего учителя начальных классов	120
Ветошкина Е.С. Умение решать текстовые задачи – залог успешной работы учителя начальных классов	124

Вяликова Г.С. Формирование у будущих бакалавров компетентностной готовности к осуществлению гражданско-патриотического воспитания младших школьников	126
Глазкова Е.В., Забриян М.В. Проблема современного специального образования в высшей школе	130
Деев Е.Е. О методической поддержке деятельности педагогов в новых условиях	134
Дутикова Ю.С. К вопросу о профессиональных компетенциях в современных условиях подготовки учителя начальных классов	137
Емельянова Е.А. В. А. Сухомлинский и А.С. Макаренко о педагогическом мастерстве: сравнительный анализ	141
Зацепина М.Б. Основные направления овладения магистрами профессиональных компетенций	145
Капитунова А.А. Информационные технологии как задачи специального уровня профессиональной компетентности учителя изобразительного искусства	150
Кротова Т.В. Современные тенденции повышения квалификации педагогов дошкольного образования	156
Новикова Ж.Н. Кейс-стади как один из методов подготовки студентов к овладению профессиональными компетенциями	160
Онищенко Ю.Ю. Особенности профессиональной переподготовки педагогов в Британии	163
Рублевская Е.А. Использование инновационных технологий в процессе подготовки будущих педагогов учреждений дошкольного образования	166
Савельева С.С. К вопросу о подготовке педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	169
Саггарова Л.С. К вопросу овладения студентами профессиональных компетенций по обучению, воспитанию и развитию младших школьников	173
Сидорина М.С., Чухачева Е.В. Методические аспекты реализации личностно-ориентированного подхода в подготовке будущих логопедов	177
Цубера А.С. Технология «Дебаты» как метод формирования коммуникативных компетенций будущих учителей начальных классов	180
Червинская О.Ю., Удина Е.Н. Критериальная характеристика краеведческой компетентности воспитателя	182

РАЗДЕЛ III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ	186
Баранова О.И. Развитие фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями	186
Воробьева Н.А., Романова И.А. Профессиональная переподготовка педагогов в ДОО	189
Деревцова Е.В. Проектирование образовательной среды детского сада с учетом гендерных особенностей детей дошкольного возраста	191
Дудко А.А. Эмоциональное развитие ребенка дошкольного возраста в условиях современного образовательного пространства	193
Жесткова Л.С., Лузай Н.В. Дошкольники с ТНР в современном образовательном пространстве ДОО	195
Занкевич Р.П. Развитие речевой деятельности дошкольников с ЗПР в условиях специального обучения	199
Иващенко М.И. Работа с агрессивными детьми	205
Каменская О.А. Пение как средство развития эмоциональной сферы дошкольников старшего возраста в процессе музыкального воспитания	207
Когаль М.Б. Интерактивная доска как средство инновационной технологии в дошкольном образовании	212
Козлова Т.Н., Махина Л.В., Молоткова С.С. Значение проектной деятельности для развития ребенка	214
Копылова А.А. Влияние сенсорной комнаты на развитие и коррекцию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста	217
Красова Т.Д. Специфика ресурсного обеспечения познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста	221
Крылова С.А., Улиткина Л.А. Этимология слов русского языка. Формирование у дошкольников способности к этимологическому анализу	225
Кузнецова М. А., Обухова Н.В. К вопросу изучения звукослоговой структуры слова у дошкольников с	229

псевдобульбарной дизартрией

Лазарева М.В., Тарасенко Т.В., Федина Н.В. Анализ состояния когнитивного и деятельностного компонентов готовности руководителей дошкольных образовательных организаций к реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО)	232
Лужкова С.Н. Усовершенствование обучения иностранному языку детей дошкольного возраста на раннем этапе посредством здоровьесберегающих технологий	236
Мулярчук Ю.В. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста	241
Муратова И.С. Стратегия воспитания духовно-нравственных отношений детей в условиях детского сада	245
Петров Е.А. Формирование у дошкольников ценностного отношения к здоровому образу жизни в процессе физического воспитания	250
Плешакова В.В., Смирнова С.А., Салтыкова И.В. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста с ОНР в условиях введения ФГОС ДО	252
Рагимова В.В. Формирование основ безопасного поведения у детей младшего дошкольного возраста	255
Стикина Ю.В. Развитие речи детей раннего возраста в процессе ознакомления с устным народным творчеством	259
Токарева Е.В. Игра, как средство адаптации детей раннего возраста	262
Холина О.А. Поликультурная среда образовательной организации как средство воспитания нравственных ценностей дошкольников	267
РАЗДЕЛ IV. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ	272
Андреева А.Р. Воспитательные функции процесса обучения	272
Артисова М.С., Карпухина Т.А. Инновационные формы работы с родителями в соответствии с ФГОС ДО	277
Воронина Г.М. Здоровьесберегающие технологии в начальных классах в условиях реализации ФГОС	279

Губанова Н.Ф., Черемисина М.А. Организация проектной деятельности в начальной школе	282
Дурманова Е.К., Ерзунова В.С., Раевская А.В. Коррекционно-развивающая работа по развитию пространственных представлений младших школьников с ОВЗ	285
Зеленкова И.В., Сигачева-Римская А.А. Информационно-коммуникационные технологии и их роль в преподавании изобразительного искусства в начальной школе	289
Игнатович В.Г., Юревич Т.А. Формы и методы внеклассной работы по формированию культуры здорового образа жизни младших школьников	294
Коршунова Н.Н. Организация исследовательской работы во внеурочной краеведческой деятельности как средство формирования познавательного интереса обучающихся	298
Крысько А. Я., Смирнова О.М. Предметные планируемые образовательные результаты: достижение, оценка по предмету «Окружающий мир» в начальной школе в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов	300
Куликова С.И. Педагогические условия формирования гражданской ответственности школьников	304
Логинова Н.А. Формирование проектного мышления у младших школьников на уроках иностранного языка	306
Матюшичева М.И. К проблеме социально-психологической адаптации младших школьников с различным уровнем развития креативности	311
Нагаева О.Н. Организация освоения младшими школьниками метапредметного содержания образования	316
Николау Л.Л. Формирование у младших школьников логических УУД в процессе обучения	320
Новикова Г.П. Инновационные проекты и программы в условиях модернизации и повышения качества воспитательно-образовательного процесса в вузе с учетом требований ФГОС ВПО нового поколения	323
Овчинникова В.П. Обучение чтению на английском языке при подготовке к ГИА	330
Песняева Н.А. Учебный диалог в реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования на основе	332

деятельностного подхода

Потапова Е.И. Социализация детей младшего школьного возраста с ОВЗ посредством музыкальных игр	340
Самошкина И.Б. Важность обучения чтению на английском языке в начальной школе в рамках требований ФГОС	345
Сёма К.С. Дидактическая сказка как инновационное средство обучения английскому языку младших школьников	348
Соклакова О.В. Музыка в обучении младших школьников иностранному языку	350
Сокрутова Е.М. Проблема сотрудничества учителя и обучающихся на уроке иностранного языка в начальной школе	354
Степанюк В.А., Шкабура И.А. Эффективность использования интерактивных и игровых технологий в образовательном процессе начальной школы	357
Федосеев Д.А. Обучение лексике английского языка с использованием икт на начальном этапе	360
Хохлова Е.В. Коррекционно-развивающая работа с детьми младшего школьного возраста в условиях модернизации (перехода на ФГОС) учащихся с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта)	363
Шкарина М.А. Использование документ-камеры как средства повышения эффективности обучения в начальной школе и дошкольной образовательной организации	367
Яковлюк С.М. Технологии формирования духовности младших школьников на уроках музыки	369

РАЗДЕЛ V. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОО И ШКОЛЫ

373

Бахтина И.А., Поневаж Е.В. Нейропсихологические особенности развития мальчиков и девочек дошкольного возраста в условиях современного образовательного пространства	373
Болдырева Ю.А., Ильина М.В. Использование	377

информационно – коммуникативных технологий в проектной деятельности дошкольной организации	
Витгенбек В.К. Подготовка психолога к мониторингу образовательных систем	380
Залавская Е.В., Трунёва Л.В. Семья выбирает школу для будущего первоклассника	384
Зарицкая В.А., Кириленко Н.Н., Комахина Т.Ю., Ларина Г.А. Использование проектной деятельности для развития познавательной активности дошкольников	388
Каретникова С.М., Шульгина Ю.А. Развитие речи детей через пальчиковые игры и мелкую моторику с использованием нестандартного оборудования	393
Колесова Т.В., Сизикова Н.А., Шенкевич С.А. Технология проектной деятельности в ДОУ посредством патриотического воспитания детей дошкольного возраста	396
Красникова В.Г. Технология активных методов в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования	401
Кущенко Л. Ю. Проект «Мы разные, но мы - вместе!»	403
Лазарева М.Е. Использование знаково – символической деятельности (моделирования) в работе по формированию речевых навыков у старших дошкольников	407
Лаптева Т.В. Система индивидуального сопровождения адаптации ребенка в круглосуточном лечебно-оздоровительном учреждении (санатории)	411
Литвинова С.Н. Формирование компетенций педагога в проектировании развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации в контексте ФГОС ДО	415
Макарова М.С. Развитие мелкой моторики у детей раннего возраста	421
Первушина М.Г. Профилактика нарушений произносительной стороны речи у детей среднего дошкольного возраста в условиях ДОО	424
Перекальский С.А. Особенности проектной деятельности в современной школе	428
Пивоварова О.М. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста	431
Прогожук А.М. Использование инновационных технологий на занятиях по физической культуре в ДОО	434

Суворова Н.К. Работа с детьми дошкольного возраста с ОВЗ	436
Хука В.Н. Духовно-нравственное воспитание подростающего поколения	438
Сведения об авторах	441

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЛАЗАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Бурлакова Е.С.
ГБОУ ВО «Академия социального
управления», г. Москва

Рассуждения о качестве образования лучше начинать со статистических данных. По качеству образования Россия занимает 26-е место в мире [1]. Автор статьи ставит своей целью рассмотреть качество образования с точки зрения учащихся. Остаётся актуальной проблема соответствия образования требованиям, предъявляемым со стороны государства и общества, которая направлена на оценку образовательных результатов обучающихся и оценку качества образовательного процесса. Оценка качества образования проводится с целью обеспечения контроля качества и предоставления объективной информации всем заинтересованным сторонам [2], [3].

Оценка качества образования предполагает: оценку индивидуальных достижений обучающихся; оценку качества деятельности образовательной организации; оценку качества системы образования в целом. Учёт всех аспектов позволяет выделить различные механизмы оценки качества образования. В основном, многие образовательные организации используют схожую методику оценки качества образования [4]. Выбор критериев качества образования разнообразен. Вне зависимости от оснований по выбору совокупность критериев должна быть: адекватной трактовкам качества образования выработанным учёными - педагогами; репрезентативной, обладающей достаточной полнотой; измеряемой на количественном или качественном уровнях; пригодной для сбора информации об образовательной деятельности; надёжной, простой, экономически целесообразной.

По мнению учёных Глубоковой Е. Н., Гогоберидзе А. Г., Львова Ю. В. [5], Звонникова В.И., Чельшковой М.Б. [3], [6] и др. для характеристики качества образования можно выделить обобщенные группы показателей, которые охватывают: данные по образовательным системам; характеристики качества учебного

процесса; характеристики качества результатов обучения; данные об интенсивности научной и инновационной деятельности в вузе; объемы вложений в образование; данные по эффективности управленческой деятельности в образовании. Для принятия решения о достижении или не достижении определенного качества необходимо по каждому показателю выбрать некоторый набор дескрипторов, характерных для уровневого подхода к оценке качества образования. Для исключения субъективизма при оценке качества образования используют количественные показатели.

В рамках данной статьи нами было проведено социологическое исследование в упрощённой форме на тему «Оценка качества образования глазами обучающихся». Вопросы для анкетирования частично были взяты из анкет, ранее предложенных обучающимся разных регионов страны [7].

В опросе принимали участие молодые люди от 14 до 16 лет. Опрос проводился с целью определения отношения молодежи к качеству образования.

На вопрос «Считаете ли вы, что развитие России зависит от качества нашего образования?» 95% школьников ответили положительно.

На вопрос «Является ли образование важной составляющей жизни человека?» 60% школьников ответили положительно. Развёрнутые ответы на вопрос показали, что получение образования является важным для 80% обучающихся. Практически все респонденты уверены в том, что человек с высоким уровнем образования сможет эффективно использовать полученные знания и умения на практике, у него появятся большие возможности найти перспективную работу, такой человек будет конкурентоспособен на рынке труда. Исследование показало, что большинство опрошенных более важным считают получение практических навыков в процессе обучения, а теоретические знания имеет для них меньшую значимость.

Также нас интересовала степень удовлетворенности образованием, которое молодые люди получают в школе. Опрос показал, что школьники по 5-ти бальной шкале оценили уровень качества образования примерно одинаково - 3,5 соответственно, что показывает неполную удовлетворенность образованием. На вопрос «Удовлетворены ли вы знаниями, получаемыми в школе?» 25% школьников ответили положительно. 30% школьников не удовлетворены знаниями, полученными в школе.

На вопрос, что мешает обучающимся получать качественное образование, многие школьники высказались о необходимости психологической совместимости педагога и ученика. По мнению обучающихся, учитель должен обладать следующими характеристиками: хорошее знание своего предмета - 35%, умение объяснять - 48%, доброжелательное отношение к обучающимся - 18%, умение пользоваться ИКТ на уроках - 30%, внешность и возраст педагога - 20%.

В конце опроса, перед молодыми людьми была поставлена задача предложить ряд мер, которые, по их мнению, повысили бы качество образования. Школьники отметили, что для улучшения качества образования необходимо: углубленное изучение отдельных дисциплин; интересный материал; доступные для понимания учебники и объяснение учителей; изменению отношения к ученикам со стороны педагогов.

Таким образом, глазами учащихся мы увидели «слабые» места нашего образования и в наших силах сделать его более качественным. Проблемы в образовательных учреждениях существуют, и их следует обсуждать и принимать решения совместно с теми, на кого и рассчитаны все образовательные реформы – обучающиеся [7], [8].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. <http://www.7sekretov.ru/world-ranking-2014.html>
2. Критерии и показатели качества образования.ppt <http://edu.of.ru>
3. Чельшкова М. Б. Качество результатов обучения и его оценка | 1.5. Показатели качества образования | Бесплатная виртуальная электронная библиотека – ВВМ <http://velib.com>
4. Проектирование компетентностно-ориентированных ООП, реализующих ФГОС ВПО. Методические рекомендации для организаторов проектных работ. <http://rsvpu.ru>
5. Глубокова Е. Н., Гогоберидзе А. Г., Львов Ю. В. Некоторые подходы к обоснованию системы оценки качества профессиональной подготовки бакалавров и магистров в современном вузе. <http://www.emissia.org/offline/2013/2058.htm>
6. Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. <http://lib.rus.ec>
7. Оценка качества общего образования глазами школьников <http://knowledge.allbest.ru>
8. Оптимизация управления качеством образовательного процесса в высшей школе. <http://lib.ua-ru.net>

ДОШКОЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНЕДЖМЕНТА В ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бурова О.Г.
ГБОУ ВО МО «Московский
областной университет», г. Москва

В управлении современным образовательным учреждением коренным образом изменились функции управления, методы и формы управления.

Еще несколько лет назад, период до 2008 года, в дошкольных образовательных учреждениях (далее ДОУ) не использовалось понятие стратегического управления (менеджмент). Современное ДОУ активно внедряет составляющие стратегического менеджмента: история, формы, принципы, методы и т.д.

В Российской системе дошкольного образования не имеется материалов, на анализе которых можно утверждать, что в управленческой культуре рационально использовались основы стратегического менеджмента.

В условиях рыночных отношений двадцать первого века появился новый подход к развитию образовательных учреждений, в основе которого лежит отказ от принципа, что успех учреждения зависит только от рациональной организации воспитательно-образовательного процесса, обеспечивающей снижение издержек за счет выявления внутрипроизводственных резервов, повышения производительности труда и эффективного использования всех видов ресурсов. Этот принцип рассматривает образовательные учреждения как закрытую систему, цели и задачи которого считаются заданными и относительно стабильными в течение длительного периода времени.

Новизна подхода внедрения стратегического менеджмента в ДОУ заключается в том, что современное образовательное учреждение рассматривается как открытая система, главные предпосылки эффективной деятельности которой находятся не внутри, а вне его (снаружи). Эффективность функционирования образовательного учреждения таким образом, определяется тем, насколько удачно оно приспособлено к своему внешнему окружению, — сумеет ли оно своевременно распознать угрозы для своего существования или противостоять ударам судьбы, будет ли в состоянии не упустить своих возможностей и извлечь максимум

выгоды из них для своего процветания и дальнейшего существования как самостоятельная единица или оно будет признано неэффективным и перейдет в подчинение к более сильным и конкурентно способным.

Стратегическое управление - это такое управление, которое опирается на человеческий потенциал как основу организации, ориентирует производственную деятельность на запросы потребителей, гибко реагирует и проводит современные изменения в организации, отвечающие вызову со стороны окружения и позволяющие добиваться конкурентных преимуществ, что в совокупности дает возможность организации выживать в долгосрочной перспективе, достигая при этом своих целей [1, С.288].

Стратегическое управление в ДОУ строится на изучении: проблем, которые прямо связаны с генеральными целями образовательного учреждения; проблем и решений, связанных с каким-либо элементом организации, если этот элемент необходим для достижения целей, но в настоящее время отсутствует или имеется в недостаточном объеме; проблем, связанных с внешними факторами, которые являются неконтролируемыми.

«Проблемы» стратегического управления чаще всего возникают в результате действия многочисленных внешних факторов. Поэтому, руководитель организации, чтобы не ошибиться в выборе стратегии должен определить какие экономические, политические, научно-технические, социальные и другие факторы окажут влияние на будущее образовательного учреждения.

При выборе стратегии руководителя ДОУ обязаны учитывать систему стратегий - организационных, предпринимательских (некоммерческих), трудовых образовательной организации руководителем которой он является.

Одна из наиболее часто встречаемых проблем связанная с использованием основных категорий стратегического менеджмента – отсутствие системы знаний в области менеджмента у руководителя ДОУ, т.е. они внедряют в работу образовательного учреждения те или иные элементы стратегического менеджмента, опираясь на многолетний опыт своей деятельности.

Руководитель современного ДОУ просто обязан пересмотреть структуру управления своей организацией, т.е. прежде всего для самого себя определить, что он - топ менеджер своей организации. И поэтому он обязан для успешного управления и придания особого статуса своему учреждению уметь получать и эффективно использовать информацию и принимать соответствующие задачи:

анализ внешней среды образовательного учреждения; анализ её внутренней обстановки, формирование миссии и целей образовательного учреждения; выбор и разработка стратегии на уровне стратегической зоны хозяйствования, образовательного учреждения; проектирование организационной структуры; выбор степени интеграции и систем управления; управление комплексом «стратегия — структура — контроль»; определение нормативов поведения и политики образовательного в отдельных сферах его деятельности; обеспечение обратной связи результатов и стратегии компании; совершенствование стратегии, структуры, управления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гольдштейн Г.Я. Стратегический инновационный менеджмент: Учебное пособие. — Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004. — 267 с.

2. Бурова О.Г. Использование стратегического менеджмента в системе дошкольных образовательных организаций . - Уфа: 2013 Башкирский госуниверситет, Сб.Теоретические и практические вопросы развития научной мысли в современном мире. (Международная научная конференция) с.67-71.

3. Ляско В. И. Стратегическое планирование развития предприятия: Учебное пособие для вузов / В.И. Ляско. —М.: Издательство «Экзамен», 2005. — 288 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Васильева Е.М., Елисеев В.К.,
Елисеева И.М., Косыгина Е.А., Отт Н.Г.
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный
педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк

Исследование осуществлялось в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ в 2016 г.

Цели Федеральных государственных образовательных стандартов разного уровня призваны обеспечивать цельность

образовательного пространства России; преемственность основных программ дошкольного, начального, среднего, профессионального и высшего образования.

Рассмотрим проблему преемственности ФГОС Дошкольного образования» [1] и ФГОС «Психолого-педагогического образования» [2]. В стандарте ДО очень подробно освещены вопросы, связанные с особенностями, условиями, требованиями, задачами организации образовательной деятельности в дошкольных учреждениях и требованиями к формированию личностей воспитанников. В то же время, в нем практически отсутствуют методические рекомендации для специалистов, которым всё это предстоит реализовать. В частности, отсутствуют компетенции, позволяющие диагностировать степень готовности к профессиональной деятельности. Как известно, преемственность – это связь между явлениями в процессе развития, когда новое, принимая старое, сохраняет в себе его сущность. Такое явление получило в философии понятие «снятие». Так, например, задачи, на решение которых направлен стандарт, объединяют в себе решение таких вопросов, как охрана физического и психического здоровья детей, обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребёнка, создание благоприятных условий развития детей с учётом их возраста, объединение и воспитания в целостный образовательный процесс, формирование общей культуры личности детей, вариативность образования с учётом способностей и состояния здоровья детей. Задачи ФГОС «Профессионально-педагогического образования», в основном, направлены на повышение уровня компетентности, профессионального мастерства, использование научно обоснованных методов и современных инновационных технологий. И лишь три из одиннадцати задач нацелены на реализацию прав ребёнка; создание условий полноценного обучения, воспитания обучающихся, создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды.

Личностный подход в рассматриваемых документах представлен по-разному: в ФГОС дошкольного образования акцент на развитии, формировании и образовании личности дошкольника, в то же время личность работников дошкольных учреждений остаётся в тени. Во ФГОС ППО – напротив, основное содержание стандарта связано с личностью будущего специалиста, его профессионализацией в процессе получения высшего образования.

Во ФГОС ДО деятельностный подход представлен некоторыми вкраплениями, но не выделен специально и, в основном, связан с развитием, формированием личности и образованием дошкольников,

а не с профессиональной деятельностью специалистов в дошкольном образовании. Деятельностный подход широко представлен в ФГОС ППО. В нем, в частности, подробно изложены особенности педагогической деятельности в дошкольном образовании и в психолого-педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Стоит отметить, что во ФГОС ДО компетентностный подход реализуется лишь парциально. Во-первых, идёт речь о «...соответствии квалификационным характеристикам, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих» [3]. Во-вторых, подчеркивается, что «..педагогические работники, реализующие Программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условия развития детей» [там же]. В-третьих, сами компетенции называются «..условиями, необходимыми для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста» [там же], которые предполагают: обеспечение эмоционального благополучия через непосредственное общение с каждым ребенком; уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям; создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности; создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей; создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющими различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья и др.

Во ФГОС «Психолого-педагогическое образование» подробно представлены компетенции, позволяющие будущему специалисту сверять с его содержанием уровень своей подготовки, выявлять затруднения и заниматься профессиональным самосовершенствованием. К ним относятся следующие общепрофессиональные компетенции: способность учитывать общие, специфические закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях (ОПК-1); готовность применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2); готовность использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных

возрастов (ОПК-3); готовность использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов (ОПК-4); готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую (ОПК-5); способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6) и др.

Приведем перечень некоторых профессиональных компетенций, соответствующих педагогической деятельности в дошкольном образовании: способность организовывать игровую и продуктивные виды деятельности детей дошкольного возраста (ПК-1); готовность реализовывать профессиональные задачи образовательных, оздоровительных и коррекционно-развивающих программ (ПК-2); способность обеспечивать соответствующее возрасту взаимодействие дошкольников в соответствующих видах деятельности (ПК-3) и др.

Несмотря на то, что во ФГОС представлен перечень профессиональных компетенций, соответствующих педагогической деятельности в дошкольном образовании, он отличается традиционными требованиями к работе психолога дошкольного образования. В нем не учитываются новые требования, предъявляемые ФГОС ДО 3-го поколения. Однако стоит подчеркнуть, что компетенции, необходимые для работников психолого-педагогического образования в работе с дошкольниками с нарушением здоровья в стандарте ДО учтены.

Проведённый нами контент-анализ преемственности ФГОС ДО и ФГОС ППО для дошкольного образования позволил сделать следующие обобщения.

По своему контенту новый стандарт ДО – в некоторой степени революционен и максимально направлен на воспитание нового человека 21 века. Он изобилует инновационными принципами, требованиями, целями, задачами, условиями. В нем достаточно подробно описываются результаты педагогической деятельности. Но при этом, содержание стандарта крайне мало обращено к тем лицам, которым предстоит претворять его в жизнь: отсутствуют методические указания воспитателям и другим педагогическим работникам, отсутствуют компетенции, позволяющие отслеживать уровень готовности специалистов к профессиональной деятельности и др.

Обобщение результатов проведённого нами анализа показывает, что работники дошкольных учреждений не понимают многого в

содержании стандарта и испытывают значительные затруднения в его реализации. Особенно беспомощно чувствуют себя воспитатели, на которых возлагается основная нагрузка в образовании детей в соответствии с ФГОС ДО.

ФГОС ППО, напротив, отличается большей традиционностью. Основное внимание в его содержании направлено на подготовку квалифицированных специалистов: в нем подробно расписаны необходимые составляющие знаний, умений, способностей, определяющих готовность к профессиональной деятельности в виде компетенций по всем его видам, что ориентирует педагога в профессии. Вместе с тем, включая в стандарт компетенции для работы специалистов в дошкольном образовании, его разработчики не учли новые веяния, специфику ФГОС ДО 3-го поколения.

Все три вида требований, которые в соответствии с постановлением Федерального закона должны в обязательном порядке присутствовать в стандартах хотя и наличествуют в обоих ФГОС, но в разной степени и с разными акцентами, что свидетельствует о том, что преемственность ФГОС ДО и ФГОС ППО реализована в них недостаточно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования". <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

2. Об утверждении федерального государственного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 № 1426, рег. номер 40536 от 11 января 2016 г.

3. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. N 761н г. Москва "Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. Регистрационный N 18638.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ДО

Виноградова А.Н., Черникова Е.Е.
ОГБУ ДПО «Рязанский институт
развития образования», г. Рязань

Одним из важнейших направлений деятельности в условиях реализации ФГОС дошкольного образования и введения профессионального стандарта «Педагог» является развитие кадрового потенциала, поскольку ключевым условием повышения качества образования является высокий уровень профессиональной компетентности педагогических работников. Причем интенсивное внедрение инноваций требует делать акцент не на уровень профессионализма, а на способность педагогов непрерывно его развивать и совершенствовать.

В первую очередь, как отмечено в профессиональном стандарте, педагог дошкольной организации должен знать «приоритетные направления развития образовательной системы РФ, законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность в РФ» [1, С.18] и руководствоваться ими в своей профессиональной деятельности. В частности, воспитателям ДОО следует не просто усвоить требования ФГОС ДО на уровне понимания, но и быть способными осуществлять практическую деятельность на их основе, а также ее рефлексивно оценивать.

Современная нормативно-правовая база образования предполагает значительные изменения в реализации дошкольного образования. Сегодня детскому саду нужен педагог, способный самостоятельно не только реализовывать образовательный процесс в организации, но и проектировать и корректировать его, что также подчеркивается в тексте профессионального стандарта «Педагог». Однако проектирование собственной педагогической деятельности (постановка и обоснование целей и задач педагогической деятельности; разработка воспитательных программ, программ индивидуального развития ребенка и др.) остается одним из самых проблемных мест в профессиональной готовности воспитателей к работе в современных условиях. Это связано с тем, что в системе профессионального образования и повышения квалификации чаще всего использовались репродуктивные формы обучения педагогов, их самостоятельная деятельность (проектная, исследовательская, аналитическая) организовывалась крайне редко.

Рост числа детей с проблемами в развитии является сегодня одной из самых тревожных тенденций. Это обуславливает необходимость включения в понятие профессиональной готовности педагога к реализации ФГОС ДО способности создавать психолого-педагогические условия для социально-личностного развития каждого ребенка, оказывать адресную помощь различным контингентам воспитанников, в том числе и детям с ограниченными возможностями здоровья. Причем, говоря о процессе интеграции необходимо учитывать его специфику, состоящую, с одной стороны, в необходимости наличия специальной подготовки у педагога в области коррекционной педагогики и психологии, а с другой – в психологической готовности педагога к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Ещё одной актуальной проблемой дошкольного образования в условиях модернизации является неготовность педагогов к инновационной деятельности. Меняется мир, меняются дети, а также их родители. Это значит, что должна измениться и педагогическая деятельность. Следовательно, воспитатель должен знать особенности и интересы сегодняшних своих воспитанников, их родителей, делать обоснованный выбор современных педагогических технологий и эффективно применять их в профессиональной деятельности.

Компьютер, планшет, смартфон с их возможностями стали, чуть ли не первыми игрушками ребенка. В связи с этим профессиональная готовность воспитателя к работе в новых условиях предполагает сформированность у них ИКТ-компетентностей: общепользовательской, общепедагогической, предметно-педагогической. В то же время, как показывает практика, современное высокотехнологичное оборудование, которым постепенно оснащаются ДОО, не всегда используется должным образом: не реализуются все его возможности, применение в образовательном процессе не всегда соответствует возрастным особенностям детей дошкольного возраста.

Введение ФГОС ДО и профессионального стандарта «Педагог» вызывает у воспитателей детского сада обеспокоенность предстоящими переменами и ощущение необходимости собственных изменений. Практически каждый педагог с тревогой и растерянностью задает себе вопрос «Смогу ли я работать в новых условиях?», «Готов ли я к инновациям?», «Какие технологии и формы обеспечат высокое качество дошкольного образования?».

Ответить на эти и многие другие проблемные вопросы, помочь педагогам в преодолении профессиональных затруднений, связанных

с выполнением названных выше компетенций, призвана система дополнительного профессионального образования.

Совершенствование, обновление профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования и повышение уровня профессионализма педагогических кадров требуют не только большой мобильности и гибкости системы повышения квалификации, основанной на единых рамках профессиональных умений, но и способности отвечать на персональные запросы педагогов и образовательных организаций.

Анализ современной нормативно-правовой базы дошкольного образования и профессиональных затруднений педагогов позволил определить тематику и содержание курсов повышения квалификации в ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования»: «Современные технологии дошкольного образования», «Инклюзивное и интегрированное образование детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС дошкольного образования», «ИКТ-компетентность воспитателя ДОО как условие реализации ФГОС дошкольного образования», «Проектирование педагогической деятельности воспитателя в условиях реализации ФГОС ДО», «Содержание и организация инновационной деятельности воспитателя ДОО в условиях реализации ФГОС ДО».

Общезвестно, что компетенция проявляется и формируется в деятельности. Значит, процесс совершенствования компетенций необходимо организовывать с позиций деятельностного подхода. Именно поэтому реализация всех дополнительных профессиональных программ основана на активизации познавательной деятельности слушателей, что способствует проявлению у них самостоятельности, «подталкивает» к творческому поиску, развивает способности анализировать, принимать решения в различных проблемно-педагогических ситуациях. Слушатель наших курсов повышения квалификации – активный деятель, который проектирует, анализирует, рефлексивно оценивает и различные программы, и собственную деятельность, и деятельность коллег.

При реализации программ повышения квалификации активно применяются современные технологии организации различных видов деятельности слушателей: учебной, проектной, аналитической – используются интерактивные формы и методы обучения: проводятся мастер-классы, организационно-деятельностные игры, организуются видеопросмотры. В систему дополнительного профессионального образования «включены» дошкольные организации. Проведение выездных тематических занятий – обычная практика для РИРО,

поскольку образовательная среда дошкольных образовательных организаций наиболее эффективно обеспечивает перевод полученных теоретических знаний в область практических действий.

Потребность в гибкости системы дополнительного профессионального образования очевидна. Профессиональные запросы педагогов требуют дальнейшего движения в направлении внедрения новых актуальных форм организации учебного процесса, в том числе с использованием дистанционных.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18.10.2013 N 544н. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2013.

СПЕЦИФИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Гасанова Ф.Р. кызы
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна

Ещё древний мыслитель Цицерон полагал: «Основа всего государства состоит в правильном воспитании юношества». Раскрыть сердца детей для гуманности, а их ум для истины, сделать из них здравомыслящих и чувствующих людей, сформировать патриотов, выработать из воспитанника человека, умеющего с пользой работать для своего народа, связать в его сознании гармонию отношений в системе «человек – общество – государство» [1, С.102].

Чешский педагог-гуманист Я. А. Коменский безгранично верил в силу воспитания. По его мнению, воспитание должно быть направлено на достижение трёх целей: 1) познание себя и окружающего мира (умственно воспитание); 2) управление собой (нравственное воспитание); 3) стремление к Богу (религиозное воспитание) [1, С.103].

Немецкий философ Иммануил Кант также возлагал большие надежды на воспитание и видел цель в том, чтобы готовить воспитанника к завтрашнему дню: «Дети должны воспитываться не для настоящего, но для будущего, возможно, лучшего состояния рода

человеческого, т.е. для идеи человечества, и сообразно его общему назначению» [1, С.104].

«Воспитание» является одним из ведущих понятий в педагогике, т.к. это процесс целенаправленного формирования личности. Это специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу. «Обеспечить каждому человеку, появившемуся на свет, всестороннее и гармоническое развитие» – эта отчётливая формулировка уходит своими корнями ещё в античные философские учения, встречается у философов и педагогов-гуманистов эпохи Возрождения, она положена в основу государственной политики первого в мире социалистического государства (СССР), и на протяжении всего его существования эта цель оставалась неизменной. Эта цель рождена верой в человека и могущество воспитания; за ней стоят совершенный человек, совершенное общество; к ней мы должны стремиться, невзирая на все трудности и препятствия [1, С.108].

В быстроразвивающемся мире проектировать цели воспитания становится всё труднее. Приняты важные законы, вкладываются немалые средства для преодоления негативных тенденций в молодёжной и ученической среде. В последние годы органы государственной власти, институты гражданского общества в России много внимания уделяют воспитанию молодёжи и стараются «увести» её из зоны молодёжного неблагополучия, в которой сегодня пребывает большинство стран [1, С.493]. Исторически сложившаяся национальная система воспитания, установка на то, что человек должен быть хорошо обученным и воспитанным, инициативным, мобильным, самостоятельным, создаёт предпосылки для приобщения к общечеловеческим ценностям, способствует умственному, нравственному, эмоциональному, трудовому и физическому развитию детей.

Одна из специфических особенностей воспитательного процесса – его непрерывность. Он длится, можно сказать, всю жизнь. Семья, детский сад, школа, годы дальнейшей учёбы, трудовая деятельность, своя семья, трудовой коллектив и т.д. Наиболее глубокий след в сознании человека оставляет, пожалуй, школьное воспитание. Нервная система в этом возрасте отличается высокой пластичностью и восприимчивостью и даёт возможность заложить фундамент культуры личности, которая готова к самообразованию на протяжении всей жизни, которая имеет потребность строить и

совершенствовать мир, общество, себя. К. Гельвеции писал: «Я продолжаю ещё учиться; моё воспитание ещё не закончено. Когда же оно закончится? Когда я не буду более способен к нему: после моей смерти. Вся моя жизнь есть, собственно говоря, лишь одно длинное воспитание».

Сложность воспитательного процесса состоит в том, что ему присуща удалённость результатов от момента непосредственного воспитательного воздействия и проявлением этой воспитанности или невоспитанности. Между ними лежит длительный период образования необходимых свойств личности. Личность подвергается одновременному воздействию множества разнохарактерных влияний и накапливает не только положительный, но и отрицательный опыт, требующий корректировки. Сложность и в том, что процесс очень динамичен, подвижен и изменчив, ему присущи вариативность (неоднозначность) и неопределённость результатов. Это связано со значительными индивидуальными различиями воспитанников, их социальным опытом, отношением к воспитанию. Поэтому систематическое взаимодействие воспитателей и воспитанников, уровень профессиональной подготовленности воспитателей, их мастерство, умение руководить процессом имеют большое влияние на его ход и результаты. Процесс необычен тем, что имеет двусторонний характер и, соответственно, идёт в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь). Это позволяет строить каждую воспитательную ситуацию с учётом той информации, которая поступает от ребёнка и чем больше её в распоряжении взрослого, тем целесообразнее воспитательное воздействие.

Процесс воспитания является комплексным. Это означает единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитательного процесса, подчинённое идеи целостности формирования личности. Комплексный характер воспитательного процесса требует соблюдения целого ряда важных педагогических требований, тщательной организации взаимодействия между воспитателями и воспитанниками, т.к. формирование личностных качеств происходит не поочерёдно, а именно одновременно, в комплексе. Это не исключает, что на определённом этапе приходится уделять большее внимание тем качествам, которые по уровню сформированности не соответствуют развитию других качеств и требуют усиления тех или иных воспитательных задач.

Процесс воспитания является многофакторным: на него влияет семья, отдельные педагоги, вся школа в целом, общество с его

воспитательными институтами; растущий человек постоянно связан со взрослыми и окружающей его социальной средой. В этом процессе проявляются многочисленные объективные и субъективные факторы, обуславливающие своим совокупным действием сложность данного процесса.

Объективными условиями считают материально-технические, социальные, санитарно-гигиенические и др. К объективным факторам относятся те, которые не зависят от воспитанников. Это среда обитания, место рождения, национальность, религиозная направленность и др. Изменить что-либо в действии объективных условий воспитания невозможно. Воспитание во все времена и у всех народов на основе своих традиций и принадлежности к своей культуре только усиливает и развивает естественные качества человека, ещё больше привязывает его к родной земле, вере, обычаям [1, С.169].

Во всём остальном воспитание имеет ярко выраженную субъективную направленность. К субъективным условиям (факторам) относятся взаимодействие между воспитателями и воспитанниками; сложившиеся отношения с окружающими людьми; способность воспитанника воспринимать воспитательные влияния; направленность, желание, стремления, намерения воспитанника; деятельность воспитателей; программы воспитания и др. Субъективные факторы непостоянны, переменчивы, чаще всего они возникают и действуют ситуационно, в незначительном промежутке времени. Их использование требует большого педагогического мастерства и создание надлежащих условий. Недаром говорится, что в одну минуту в воспитании можно всё исправить или всё погубить. И здесь очень важны личностные качества воспитателя – его индивидуальность, характер, своеобразие, его отношения к воспитанникам. Сложное переплетение субъективных и объективных условий придаёт воспитанию неповторимый характер и очень сильно влияет на его продуктивность.

Любое общество вне зависимости от воспитания для обеспечения прогрессивного развития должно реализовать функцию развития, обучения и воспитания своих членов. С этой целью оно создаёт образовательную систему, т.е. комплекс институтов образования [2, С.512]. В теоретической педагогике делается ошибка, когда методы обучения и воспитания рассматриваются раздельно – в теории обучения и теории воспитания. Методы обучения и воспитания разъединять нельзя: обучая – воспитываем, воспитывая – обучаем. Нельзя точно сказать, где заканчивается обучение и начинается

воспитание. Методами обучения пролагается путь воспитания, а методами воспитания запускается новый цикл обучения [1, С.432].

Традиционные для отечественной системы составные части воспитания – умственное (интеллектуальное), физическое, трудовое и политехническое, нравственное, эстетическое сохраняются как главные ориентиры. Но наше общество развивается и перечень задач современного воспитания расширяется. Традиционные задачи дополняются новыми требованиями, жизнь усложняется, и нужно успевать за этими изменениями. Учебно-воспитательная система находится в процессе постоянного совершенствования и реформирования, многие преобразования не завершены или требуют дальнейшего улучшения и только системные, комплексные реформы могут стать причиной радикальных улучшений. Если отдельный человек и всё общество имеют одни и те же цели, согласованно движутся в едином направлении – эффективность воспитания каждого человека и воспитанность всего общества будет высокой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Подласый И. П. Педагогика: учебник для бакалавров / И. П. Подласый. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2013. – 696 с. – Серия : Бакалавр. Базовый курс.
2. Слостёнин В. А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостёнина. – 10-е изд., перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 608 с. – (Сер. Бакалавриат).

ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Григорович Л.А.

НОЧУ ВО «Московский институт
психоанализа», г. Москва

Образование в любые времена являлось и является важнейшей частью социального прогресса. Именно образовательная система позволяет передавать новым поколениям научную картину мира и лучший опыт цивилизационного развития. Естественная консервативность образования позволяет стабилизировать психологическое здоровье нации, обнаружить и сохранить ключевые ценности и смыслы. Однако, любая система образования существует

в конкретной социальной ситуации, которая выступает как динамичный контекст, влияющий на систему.

К общим признакам современной социальной ситуации относятся высокая степень неопределенности (не только индивидуальной, но и групповой), высокая и нарастающая скорость информационного потока, а также большое количество различных гаджетов для виртуального общения. Одной из главных особенностей социальной ситуации, в которой формируется и развивается личность сегодня, является и вариативность формальных и содержательных проявлений различных социальных институтов в условиях возрастающей информатизации. Это приводит к увеличению предлагаемых обществом образцов для идентификации и, как следствие, осложняется процесс индивидуального самоопределения.

Если говорить о тех противоречиях, с которыми сталкивается современная отечественная система образования, то их, по меньшей мере, два. Во-первых, сохраняется и даже обостряется противоречие между традициями и инновациями. В век, когда информационных границ не существует, это классическое противоречие обострилось. С одной стороны, в России сложилась своя своеобразная качественная система образования, с другой стороны, вхождение нашей страны в мировое образовательное пространство требует значительного пересмотра имеющегося опыта и внедрения несвойственных системе элементов и даже целых стратегически важных блоков. Во-вторых, противоречие между нормативными требованиями, классическими знаниями возрастной психологии и реальными современными детьми. Науки о ребенке (в первую очередь, возрастная психология), которые лежат в основе конструирования педагогических технологий, стремительно устаревают, так как не успевают фундаментально изучить современного ребенка. А такой ребенок в силу сложившихся условий действительно другой. Сегодня возрастные психологи констатируют, что межпоколенный разрыв сокращается до 8–10 лет (в отличие от привычного диапазона 18–25 лет). А это заставляет, в свою очередь, говорить о ментальных отличиях уже у сиблингов, а не только детей и родителей. Сегодня этот разрыв обуславливается, прежде всего, разными когнитивными стратегиями. А значит, обучать этих детей надо как-то иначе.

Тезисно формулируем современные вызовы к образовательной практике:

- высоко динамичная стандартизация, стремительно обновляющиеся нормативные документы и требования требуют мобильности и способности жить в ситуации неопределенности;

- высокая плотность и доступность информационной среды с раннего детства требует от педагога не столько Знаний, сколько способов работы с информацией;
- сокращение межпоколенного разрыва требует знания современных психологических исследований;
- снижение уровня здоровья детей требует широкого применения берегающих технологий;
- государственный заказ на воспитание патриота и гражданина требует восстановления традиционных и разработку новых технологий воспитания;
- увеличение роли семьи в построении образовательного маршрута ребенка требует плотного взаимодействия школы с семьей, технологий педагогического просвещения.

Рассмотрение этих противоречий и вызовов показывает, что сегодня требуется умение не столько выбирать лучшее решение, сколько расставлять приоритеты, стремясь сохранить целостную картину множественности факторов и возможностей. Наряду с объективными приоритетами, определяющими государственную политику в образовании, каждый конкретный педагог расставляет свои субъективные приоритеты, а значит, личность педагога выступает в качестве существенного фактора, определяющего результат и качество образования.

Если говорить о «рисках» в педагогической профессии, то наряду с традиционными, сегодня возникают новые сложности в работе учителя.

Так, традиционные риски:

- высокая коммуникативная нагрузка, которая приводит к эмоциональному выгоранию;
 - «эталонность» образа учителя требует от него высокого самоконтроля, что приводит к снижению креативности и адаптивности;
 - высокий уровень ответственности за собственные слова и поступки также повышает самоконтроль, приводит к переутомлению;
 - формально признаваемые компетентность и авторитет учителя со временем формируют у него неадекватность и завышенность самооценки;
 - профессиональная изоляция снижает объективность и повышает субъективность в анализе и оценке происходящего
- дополняются сегодня тем, что вынужденный высокий темп деятельности приводит к переутомлению, формирует «синдром хронической усталости», а главное - современные дети и подростки

более компетентны в поиске информации, что заставляет учителя переходить от постфигуративной модели к кофигуративной и даже префигуративной (усиливает тревогу, особенно у «возрастных» педагогов). Все это ставит нас перед необходимостью создавать и реализовывать новые программы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития современного педагога.

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Дюжакова М.В., Коломеец А.В., Лавлинская О.И.
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет», г. Воронеж

В связи с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), определением основных требований к профессиональной деятельности педагога, обновляются и подходы к построению педагогической работы с детьми-дошкольниками.

Образовательный процесс современной дошкольной образовательной организации (ДОО) обеспечивает единство развивающих, воспитательных, обучающих целей и задач процесса образования дошкольников; строится с учетом принципов целостности и интеграции содержания дошкольного образования; осуществляется в процессе совместной деятельности взрослых и детей и самостоятельной детской деятельности.

Совместная деятельность взрослых и детей – это деятельность двух и более участников образовательного процесса (взрослых и детей) по решению образовательных задач на одном пространстве в одно и то же время [1]. Совместная деятельность строится на субъектной позиции, на диалогическом общении взрослого с детьми, на продуктивном взаимодействии ребенка со взрослыми и сверстниками, на партнерской форме организации образовательной деятельности.

Все участники образовательных отношений (воспитанники, педагогические работники, родители) выступают как субъекты, - активные, равноправные участники. Отношения взрослого и ребенка предполагают совместное планирование и анализ результатов деятельности, осознание цели, выбор участниками видов и способов

деятельности, организацию коллективных творческих дел, которые способствуют развитию сотрудничества, взаимопомощи, взаимодействию, полному раскрытию личности воспитателя и ребенка.

В реализации субъект-субъектного подхода большую роль играет позиция воспитателя, который должен проявлять доброжелательность, внимание, уважение к личности каждого ребенка; чутко реагировать на инициативу детей в общении; учитывать их потребности в поддержке взрослых; создавать условия для формирования у детей знаний о своих возможностях и способностях; учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей в процессе взаимодействия с ними.

Совместная деятельность взрослых и детей осуществляется:

- в процессе организованной образовательной деятельности (ООД), которая реализуется через организацию различных видов детской деятельности или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы;

- в образовательной деятельности (ОД) в ходе режимных моментов (совместная работа с детьми по формированию культурно-гигиенических навыков, воспитанию организованности и дисциплинированности), организуется в процессе утреннего приема детей, утренней гимнастики, прогулки, приема пищи, подготовки к послеобеденному сну, во второй половине дня;

- в процессе организации индивидуальной работы с детьми, осуществляемой с учетом особенностей развития каждого ребенка [2].

Обновление содержания дошкольного образования неизбежно влечет за собой возникновение новых форм совместной деятельности взрослых и детей: проектирование, мастерская, экспериментирование, коллекционирование, проблемно – игровая ситуация, ситуативный разговор; наряду с традиционно применяемыми: игра, экскурсия, чтение (восприятие) художественной литературы, беседы, совместная музыкально - художественная деятельность, викторины и конкурсы [3].

В деятельности современного детского сада, большое внимание уделяется вопросу осуществления взаимодействия с семьями воспитанников. Педагоги должны умело использовать опыт, способности, творческий потенциал родителей, которые являются участниками образовательных отношений. Важно, чтобы родители были не только сторонними наблюдателями, потребителями образовательных услуг, но равноправными ответственными

партнерами педагогов, принимающими решения по всем вопросам развития и образования детей. Одна из важных задач воспитателей - вовлечь родителей в конкретные дела, занятия, проекты, что позволит им почувствовать причастность к образованию своего ребенка, лучше разбираться в вопросах воспитания детей.

Для повышения качества образования, построения эффективного педагогического процесса принципиально важным является создание единого образовательного пространства для детей и воспитывающих взрослых. Мы рассматриваем образовательную среду как проектируемую область, создаваемую педагогами для совместной деятельности с воспитанниками и их родителями. В специально спроектированной среде возможно целенаправленное выстраивание конструктивных отношений «ВЗРОСЛЫЙ- РЕБЕНОК».

1. БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

2. Тимофеева Л.Л., Бережнова О.В. Повышение профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Выпуск 1. учебно-методическое пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2013. – 96с.

3. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах / под общей ред. М.Е. Верховкиной, А.Н. Атаровой. - СПб.: КАРО, 2014.-112с.

4. Успех. Совместная деятельность взрослых и детей: основные формы: пособие для педагогов с прил. на электрон. носителе/ (О.В. Акулова, А.Г. Гогоберидзе, Т.И. Гризик и др.; науч. рук. ПМК «Успех» А.Г. Асмолов; рук. авт. коллектива ПМК «Успех» Н.В.Федина). – 2 изд. – М.: Просвещение, 2013. – 205с.

ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСА О ВЛИЯНИИ ИНТЕРЕСА НА ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ефременко Л.В.
ГБОУ ВО МО «Московский государственный
областной университет», г. Москва

Развитие навыков, умений у детей, уровень их знаний в различных областях деятельности, напрямую зависит от умственных способностей, задатков, но немаловажную роль в этом процессе играет интерес.

Ученые в области педагогики, психологии дают трактовку познавательного интереса как процесса, связанного с избирательной направленностью внимания человека.

Проблема развития интереса на протяжении истории педагогики осмысливалась по-разному. Однако, отечественные (П.Ф. Лесгафт, В.Ф. Одоевский, К.Д. Ушинский) и зарубежные педагоги (Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, и др.) сходились во мнении, что интерес играет значительную роль в усвоении знаний, в формировании положительного отношения к процессу познания, стимулировании психического развития личности в целом.

Интерес направляет активность ребенка на определенные объекты, побуждает его заниматься более значимой для него деятельностью, что важно для изучения того или иного предмета, при достижении результатов в соответствующей области деятельности. Наличие интереса у детей дошкольного и младшего школьного возраста значимо с точки зрения развития потребности в деятельности: игровой, деятельности общения, учебной.

Разнообразие потребностей является причиной возникновения множества мотивов и интересов, среди которых можно выделить группу интересов, которые основаны на психофизиологических и социальных потребностях человека и связаны с высшей потребностью в творчестве. Это познавательный интерес, нравственный интерес и эстетический интерес. Их объединяет общая направленность на освоение культурных ценностей, созданных человечеством в процессе своего исторического развития.

Н.Г. Морозова и Г.И. Щукина природу интереса детей дошкольного возраста видят во взаимосвязи эмоционального, интеллектуального и действенного компонентов, каждый из которых является специфическим для дошкольников в развитии и формировании интереса. Эмоциональная основа интереса оказывает влияние на его характер, который Г.И. Щукина определяет как объективно-субъективный. Объективный характер интереса объясняется тем, что он складывается под влиянием различных условий жизнедеятельности, а субъективный зависит от направленности личности.

Так, интеллектуальный компонент представляет собой знание предмета и опыт общения с ним, эмоциональный – степень вовлеченности, а волевой – реализацию интереса через различные формы поведения. Интерес рассматривается не как врожденное свойство личности, а как результат ее развития. На формирование интереса оказывает влияние не только окружающая среда, интересы

родителей ребенка, активность деятельности дошкольника или младшего школьника, но и процесс обучения и воспитания, способный возбуждать и стимулировать развитие интереса. Таким образом, формирование интереса представляет собой развивающийся процесс. Г.И. Щукина выделила стадии его развития: любопытство, активный поиск предмета, любознательность, познавательный интерес. Стадии развития интереса отражают результат воспитания и развития и, в то же время, свидетельствуют о различной степени и глубине избирательной направленности ребенка [1].

Интеллектуальный компонент интереса можно измерить с помощью таких показателей, как наличие у ребенка желания расширить свои знания; содержание и количество вопросов у детей о событиях и явлениях окружающей жизни; степень включенности ребенка в беседу о предмете интереса; наличие оценочного компонента мыслительной деятельности; степень развития стремления к самостоятельным выводам (умозаключениям) [2].

Действенный компонент интереса зависит от усилий воли, которые прикладывает ребенок в процессе какой-либо деятельности, а именно: умения ставить цель и планировать деятельность, умения преодолевать трудности, инициативность и самостоятельность в поиске знаний об интересующем предмете.

Эмоциональный компонент заключается в чувстве удовлетворения и успеха от процесса и полученного результата деятельности, в чувстве интеллектуальной радости от поиска решения. Развитие интереса у детей будет осуществляться, если создать условие наглядности обучения, его эмоциональной насыщенности, а также последовательности учебного материала и содержательности.

Ученые выделяют процессы, происходящие в личности и способствующие формированию познавательного интереса. Это эмоциональные процессы (переживание успеха, радость познания, гордость за принятие решения, удовлетворенность и т.п.); интеллектуальные процессы (размышления, обоснования и т.п.); творческие процессы (воображение, фантазирование и т.п.); регулятивные процессы (волевые устремления, установки на достижение цели, принятие решений и т.п.).

В психологической структуре интереса обязательно присутствует познавательное начало, поскольку, интересуясь предметом, человек стремится лучше его узнать. Это объясняется стимулирующим влиянием, которое интерес оказывает на все психические функции человека, связанные с познавательной деятельностью, которыми

являются внимание, ощущения, восприятие, память, мышление, речь, воображение.

То есть интересы представляют собой эмоционально окрашенное стремление ребенка к познанию какого-нибудь предмета или явления и могут выступать как избирательная направленность, как проявление потребностей, как эмоционально-познавательное отношение и как мотив деятельности. В интересах проявляется эмоциональная направленность личности, поскольку ребенок интересуется тем, что вызывает у него удовлетворение; познавательная, проявляющаяся в стремлении исследовать объект, вызвавший интерес; волевая, связанная с необходимостью преодоления возникающих на пути к достижению цели трудностей.

В исследованиях, посвященных природе интереса, говорится о том, что потребности предшествуют интересам и являются их источником, однако на определенном этапе своего развития интерес может влиять на формирование потребности. Так в исследовании Б.Г. Ананьева говорится о том, что развитие учебных и познавательных интересов отражается на качественном характере потребности в познании, способствует разнообразным формам ее развития и дифференциации [3].

В психолого-педагогической литературе представлена методика управления процессом воспитания интересов, где дается указание, что этот процесс обеспечивает правильность учета возрастных особенностей детей; умение грамотно подходить к использованию методов и средств обучения, а также учебного материала и формы его подачи; умение организовать плодотворное общение в ходе занятия и урока, и все то, что в педагогике называют факторами и условиями формирования интересов у детей. Возможности формирования интереса заложены и в содержании учебного предмета, и в применяемых методах учебно-воспитательной работы, и в организационных формах, и в средствах обучения и воспитания.

Так, интерес представляет собой отношение детей дошкольного и младшего школьного возраста к предмету изучения, вызывающее у детей желание познать изучаемое и стимулирует увлечение этим предметом. Внешне это отношение выражается в пытливости, в любознательности детей, в их внимании и активности на занятиях [2].

Развитию интереса будет в комплексе способствовать организация деятельности и положительное влияние на формирование психических функций, с которыми интерес находится во взаимодействии. К последним относятся мышление и воображение, без которых интерес не смог бы функционировать и

которые позволяют проникнуть в суть изучаемого, а также предвидеть ожидаемый результат, проявить в деятельности самостоятельность и инициативу. Познавательный интерес, находясь в единстве с накопленной информацией, фактами, связан с памятью, благодаря которой сохраняются полученные знания у детей.

Именно интерес выражает активность детей дошкольного и младшего школьного возраста, например, в степени эмоциональных проявлений на занятии и уроках, в частоте задаваемых детьми вопросов, в активности поиска необходимой информации при подготовке к занятиям [4]. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что чем выше уровень интереса у ребенка к какой-либо деятельности или к предмету, тем больше проявляются его аналитические умения, активизируются процессы поиска информации, а также становятся продуктивнее психические процессы – память, внимание, воображение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
2. Баранов М.Т. Пути развития у школьников 5 – 8 классов интереса к урокам русского языка: Хрестоматия по методике рус.яз. – М.: Просвещение, 1989. - С. 36 – 48.
3. Ананьев Б.Г. Познавательные потребности и интересы // Уч. зап. ЛГУ: Вып. 16 – 1959. № 265. – С. 163 – 172
4. Ефременко Л.В. Фольклор как средство формирования интереса к русскому языку у детей старшего дошкольного возраста в условиях билингвизма: диссертация на соискание степени канд. пед. наук / Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. – М., 2012.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ

Иванова Г.В.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна

Государственная политика в области образования направлена на регулирование взаимодействий детского сада с семьей. Важную роль

в современных условиях приобретает положение единства государственного, общественного и семейного воспитания детей разного возрастного периода. В нормативно-правовых актах намечена стратегия его совершенствования. В Конвенции о правах ребенка, Конституции РФ, Семейном кодексе РФ отмечено, что родители несут равную ответственность за воспитание несовершеннолетних детей. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года № 273 определяет правовой статус родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся (статья 44). Они (родители) обязаны заложить основы всестороннего развития личности ребёнка, а органы государственной власти, образовательные организации оказать помощь в воспитании и образовании детей [1, С.44]. На основе выше перечисленных документов разработана «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». В Стратегии одной из основных задач является поддержка семейного воспитания, создание условий для повышения социальной, коммуникативной, педагогической компетентности родителей. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования одним из основных принципов выдвигает личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия и сотрудничества родителей, педагогических работников организации и детей. Обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение педагогической компетентности родителей в вопросах развития и образования детей – новый вектор отношений образования и семьи [2].

На IV Всероссийском съезде работников дошкольного образования (24-25 октября 2016 г.) уделялось внимание вопросам управления качеством образования в дошкольной образовательной организации, проведению мониторинга оценки качества для последующего анализа перспектив развития уровня дошкольного образования.

Учитывая, что каждая семья уникальна, неповторима, отличается укладом жизни и отношений, имеет свой нравственный потенциал, свои традиции, и ребёнок находится в центре внутрисемейных отношений, благополучных или неблагополучных, необходима максимально профессиональная работа педагогов с семьёй с целью согласования педагогических путей, методов, форм воспитания.

Психолого-педагогические исследования показали, что семья нуждается в помощи специалистов. Жизненное пространство ребёнка, формирующее в нём положительную эмоциональную

стабильность, взаимоотношение с окружающими людьми, гуманное отношение к окружающему миру – есть социокультурная среда. В ней ребенок проживает своё детство, знакомится с миром, адаптируется к нему, воспитывается и развивается, приобщаясь к нормам, традициям семьи, общества и государства.

ФГОС ДО (п.2.8.) предлагает понятие «образовательная среда», включающее в себя следующие компоненты: предметно-пространственную развивающую образовательную среду; характер взаимодействия с взрослыми; характер взаимодействия с другими детьми; систему отношений ребенка к миру, к другим людям, к самому себе. И. Е. Григорьева уделяет внимание созданию единого образовательного пространства в системе «детский сад – семья», при этом раскрывает формирование активной позиции родителей через реализацию социально-коммуникативного компонента; признание приоритета родителей, доминирование семейного воспитания требует новых форм в работе с семьёй [3, С.63]. При использовании компетентного подхода в планировании совместной работы, создании педагогических условий реализуется личностно-развивающий принцип взаимодействия взрослых и детей, их содействие и сотрудничество. Именно в этом случае целенаправленность в педагогическом процессе преобладает над стихийностью, а ребёнок становится полноценным участником образовательных отношений. Т. В. Кротова рассматривает профессиональную компетентность педагога дошкольной организации в общении с родителями в рамках сотрудничества, когда достигается взаимопонимание и солидарность в достижении целей совместной деятельности, что приводит к качественным результатам в воспитании детей [4].

В. И. Турченко обращает внимание на тот факт, что родители недооценивают самостоятельную деятельность ребёнка, допускают малосодержательное межличностное общение, имеют низкую эмоциональную культуру [5, С.152]. Родителей следует информировать о том, что самостоятельная деятельность ребёнка без вмешательства со стороны является ведущим качеством личности и выражается в умении ребенка поставить цель, настойчиво добиваться ее выполнения собственными силами, сознательно и инициативно, используя свои возможности. Надо отметить, что при самостоятельном выборе деятельности, средства для ее реализации, ребенок проявляет себя как субъект деятельности, носитель активности, развития. Важно обогащать содержание межличностного общения не только ради коммуникации, но интеракции (обмен

действиями). Значимым компонентом межличностного общения может выступать невербальное общение, которое визуально подчёркивает эмоциональную культуру человека (воспитанность эмоций и уровень их развития).

О. Л. Зверева в своей монографии говорит о содержания и формах педагогического просвещения семьи. Важнейший компонент взаимодействия образования с семьёй - повышение культурной, в том числе интеллектуальной, этической грамотности родителей [6].

Для оказания педагогами дошкольной образовательной организации своевременной квалифицированной помощи родителям необходимо обозначить, систематизировать направления взаимодействия с семьёй: 1) изучение семьи, определение её социального и педагогического уровня [7, С.20]; 2) просвещение родителей с целью повышения их педагогической компетенции.

Просвещение родителей целесообразно рассматривать как информационное и обучающее. Информирование родителей – это разъяснение, сообщение сведений о ребенке, его физиологических, психолого-педагогических закономерностей развития и многое другое. Целенаправленное влияние на развитие информационно-операционной сферы человека есть обучение (8, С.212). Информационное просвещение родителей достигается через такие формы взаимодействия, как информационные буклеты, стенды, Skype, электронная почта, личные беседы, журналы, газеты, выставки детских работ изобразительной деятельности, фотоколлажи и другое. К обучающему просвещению родителей можно отнести следующие формы взаимодействия: конференции, семинары, практикум-интенсивы, мастер-классы, вебинары для родителей в сети Интернет, чат Skype, родительские собрания с приглашением специалистов и другое.

Взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьёй может быть специально организованным или стихийным, частным или публичным, но всегда носить характер сотрудничества участников образовательных отношений в целенаправленной деятельности качественного воспитания и развития детей при соблюдении нормативно-правовых документов Российской Федерации. Тем не менее, вопрос нуждается в дальнейшей разработке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (извлечения). – М.: МЦФЭР, 2013. – 96 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.
3. Григорьева И. Е. Создание единого образовательного пространства «детский сад – семья» через формирование активной позиции родителей при реализации социально-коммуникативного компонента // Челябинский гуманитарий. - № 1 (30). – 2015. – С. 62-65.
4. Кротова Т. В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников. Автореф. дисс... канд. пед. наук. – М., 2005. – 20 с.
5. Турченко В. И. Дошкольная педагогика : учеб. пособие / В. И. Турченко. – М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. – 256 с.
6. Зверева О. Л. Развитие содержания и форм педагогического просвещения родителей: Монография. НИИ школьных технологий. – М., 2011 г.
7. Иванова Г.В. Семейное воспитание в формировании личности дошкольника // Современные подходы к теории и практике специального и инклюзивного образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. О. Б. Широких. – Коломна: МГОСГИ, 2013. – С. 18-21
8. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
НАСЛЕДИЕ В.А.СУХОМЛИНСКОГО

Илюшина Н.Н.
ГОУ ВПО «Московский городской
педагогический университет», г. Москва

Наша конференция посвящена актуальным проблемам начального и дошкольного образования в условиях модернизации. Нам хотелось бы обратиться к проблеме, которую сформулировали эксперты Института психологии РАН: за последние 30 лет россияне стали конфликтнее и злее. Сотрудники института оценили изменение типового психологического облика наших сограждан с 1981 по 2011 годы. Выяснилось, что сегодня психологический облик россиян

весьма далек от желаемого. Заместитель директора Института психологии РАН Андрей Юревич считает, что уровень агрессии в нашем обществе достаточно высок уровень агрессии.

И старшее поколение, и подрастающее поколение - в поиске и осмыслении ценностных ориентиров. «Поиск новых приоритетов идет преимущественно в двух направлениях: по пути формирования традиционных российских ценностей, имеющих сверхличностное значение, и в направлении западных ценностей, связанных с расширением и улучшением сферы наличного бытия человека» ... «Проблема ценностных ориентаций особую актуальность приобретает в отроческие годы» [1]. В школьные годы у детей впервые пробуждается интерес к своему внутреннему миру. Они нуждаются в определённой, понятной и убедительной системе ценностей. К сожалению, в силу не сформированности мировоззренческих позиций, дети являются очень восприимчивыми к негативным воздействиям среды. Специалисты констатируют противоречие между необходимостью усиления внимания со стороны государства и общества к проблемам воспитания и ослаблением воспитывающей функции школы.

В отечественной педагогике накоплен богатый опыт духовно-нравственного воспитания школьников. В этом контексте мы считаем актуальным и востребованным творческое наследие В. А. Сухомлинского, который и сегодня учил бы нас не оказывать образовательные услуги, а отдавать детям свои сердца.

На наш взгляд, наиболее глубоко педагогический опыт и процесс становления «профессиональной идеологии» Сухомлинского во всей его сложности и драматичности проанализирован М.В. Богуславским. Им выделено четыре этапа становления педагогической деятельности выдающегося педагога, проанализировано формирование убеждений, составивших ядро гуманистической педагогической системы Сухомлинского. На первом этапе (1935-1941 и послевоенное время) вызревают следующие принципы педагога: «искренний и напряженный интерес к личности ребёнка; использование различных приемов активизации деятельности школьников; органичное единство урочной и внеурочной деятельности; акцент на воспитание гражданских идеалов; доверительные дружеские отношения с питомцами; научно-опытная деятельность на пришкольном сельскохозяйственном участке» [2]. Второй этап (1948-1956) - работа директором Павлышской школы. Третий этап (конец 50-х гг. XX в.) - от «школы учебы» переход к «трудовой школе». Ведущими ценностями

павлышского директора стали: «творчески развивающая деятельность; соединение физического и умственного труда на основе опытнической, частично исследовательской работы; прерогатива освоения учащимися средств познания над собственно овладением знаниями» [2]. Динамику развития педагогической системы Сухомлинского можно определить через смену аксиологической триады; если для первой половины 60-х гг. XX в. это: Советское государство – Труд – Коммунизм, то к концу 60-х гг. - Родина – Любовь – Семья (выделено нами – И.Н.) [2].

Глубинные изменения современного детства раскрыты и глубоко проанализированы академиком Д.И. Фельдштейном (2011г.) [3]. Самое ёмкое понятие, отражающее смысл этих изменений - «цивилизационный слом»: «возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который тяжело сказывается на общем духовном и физическом здоровье людей» (выделено нами – И.Н.) [3; С.5]. «Весьма тревожно, что» ... «наблюдается отстранение взрослого Мира от Мира детства. По сути, дети сегодня вышли из системы постоянного контакта со взрослыми» [3; С.5]. К наиболее тревожным факторам, определяющим глубинные изменения растущих людей, относят: 1) маркетизацию, этику рынка, усиливающую ориентацию детей на потребление; адопцию, отрывающую ребёнка от культурных традиций общества и его истории; 2) маргинализацию – неравный доступ к образовательным ресурсам, рост девиаций и мн. др. Современные исследования показывают, что ребёнок стал другим. Давид Иосифович выделил 13 позиций, раскрывающих эти изменения. Мы кратко остановимся лишь на тех, которые прямо или косвенно связаны с особенностями нравственного становления детей.

1. За пятилетний период (2006 – 2011) снизилось когнитивное развитие детей [3; С.7].

2. Снизилась энергичность детей, возрос эмоциональный дискомфорт [3; С.8].

3. «Сузился уровень развития сюжетно-ролевой игры», что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребёнка, а также его воли и произвольности [3; С.8].

4. Снижение детской любознательности и воображения [3; С.8].

5. Отмечается дефицит произвольности [3; С.8].

6. «Отмечается недостаточная социальная компетентность 25% детей младшего школьного возраста, их беспомощность в

отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом пролеживается опасная тенденция, когда более 30% самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер [3; С.8].

7. Приобщение детей к телевизору с раннего возраста имеет тяжёлые последствия, таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция. «Дети теряют способность и желание чем-то занять себя, им не интересно общаться друг с другом. Они предпочитают нажать кнопку и ждать новых готовых развлечений» [3; С.8].

8. «Неблагоприятной тенденцией выступают обеднение и ограничение общения детей, в том числе и детей подросткового возраста, со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности» [3; С.9].

9. «Все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности» [3; С.9].

Родителей и всех, кто работает с детьми, беспокоит ситуация «интенсивного натиска информационных потоков, прежде всего телевидения и Интернета» [3; С.9].

Если более четко выделить важнейшие проблемы нравственного воспитания, то это, во-первых, очевидные симпатии и доверие части детей к «новым ценностям» - прагматизму и индивидуализму на фоне настойчивых призывов быть конкурентно способным и успешным, часто успешным любой ценой; во-вторых, рост агрессивности, безнравственных поступков, случаев насилия по отношению к сверстникам, взрослым, педагогам. Агрессивность и нечуткое отношение к людям констатируют и зарубежные исследователи [4]. Анализируя «мотивы все возрастающей жестокости школьников» современный японский исследователь С.Мураяма приходит к выводу: «дети, совершившие жесточайшие преступления, ничем не отличались от сверстников: ни в семейном, ни в психологическом, ни в экономическом отношении – такие же, как все. Бесчеловечность их поступков он объясняет опустошенностью их внутреннего мира, потерей чувствительности к живому: это «люди с синдромами робота» [4; С.3]. «Проявления этого синдрома, как эпидемия, начинают распространяться и на нашу страну» [5].

Рассмотренные нами отдельные проблемы нравственного воспитания современных детей обуславливают обращение к тому педагогическому опыту, который был завещан нам В.А.Сухомлинским: воспитание молодого поколения на основе таких ценностей как: Родина – Любовь – Семья.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Петраков Т.И. Ценностный потенциал базового образования в духовно-нравственном воспитании учащихся - [электронный ресурс] http://www.nravstvennost.info/library/news_detail.php?ID=2053
2. Богуславский М.В. Жизнь и бессмертие Василия Сухомлинского. [электронный ресурс] http://www.enlightening.ee/articles/rus_20121225.htm
3. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная им актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И.Фельдштейн. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 16 с.
4. Мурояма С. Дети и школа в эпоху изобилия. Пер с яп. Черепнёвой Т.Д. – М.:Изд-во РОУ, 1996. – 92 с.
5. Сорокина В.В. Дети в окружении СМИ: Россия и Япония. - Материалы V Всероссийской научно-практической конференции: Психология Образования: Психологическое Обеспечение «Новой Школы» - [электронный ресурс] <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/22610.php>

ПРОБЛЕМА РАСШИРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Крулехт М.В.

ГОУ ВО МО «Московский областной
педагогический университет», г. Москва

Термин «образовательное пространство» относительно недавно, с середины 90-х годов XX века, появился в российской педагогической науке, что было связано с новыми тенденциями в развитии образования. Почему данный термин привлек внимание ученых?

На уровне повседневного восприятия «пространство» понимается как место, в котором возможно движение, различные положения и взаимное расположение объектов. Пространство ассоциируется с достаточно большой территорией; в нем можно перемещаться; оно дает свободу движению. Поэтому не случайно поиск новой философии образования для XXI века в российской педагогике связан с попыткой соотнесения понятий образования и пространства.

Пространство как категория философская, является одним из фундаментальных в миропонимании (Демокрит, Р. Декарт, И. Кант, К. Маркс, П. Флоренский и др.). Согласно философам, пространство и время – основные формы бытия. Формирование человека как субъекта, его личностное становление происходит в пространстве-времени, что открывает возможности для рассмотрения пространства как феномена гуманитарно-культурной сферы.

При таком подходе категория пространства выступает как универсальное понятие, удобное для описания и понимания различных предметных областей, так как в нем можно зафиксировать единство разнокачественных явлений в целостности мира, дать глубокий анализ сложных систем, обусловленных их пространственно-временной организацией.

Для теории дошкольной педагогики особое значение имеет понимание образовательного пространства как одной из граней современного мира. Это целостная, интегрированная по своей сути единица сложно структурированного и неоднородного мирового пространства, где осуществляется процесс трансляции культуры новым поколениям.

Образовательное пространство понятие чрезвычайно широкое. В современном мире можно говорить о складывающемся мировом образовательном пространстве как социальной идеи объединения усилий мирового научного сообщества и широкой общественности для создания системы мер, обеспечивающих права человека на получение качественного образования, начиная с дошкольного периода жизни. В последнее время наблюдается существенный рост количества международных научно-практических конференций, посвященных обсуждению актуальных проблем дошкольного образования.

Современное образовательное пространство страны образуется государством, разнообразными социальными институтами образования, средствами массовой коммуникации, общественностью; оно определяется господствующей в социуме парадигмой образования, формируется под влиянием педагогических теорий и концепций, социальных стереотипов людей, регламентирующих их поведение по отношению к образованию.

При этом в каждом регионе, в каждом городе, населенном пункте складывается свое уникальное образовательное пространство, не учитывать своеобразия которого нельзя. Вместе с тем единство образовательного пространства на территории России определяется как один из основных принципов государственной политики в

правовом регулировании отношений в сфере образования. Поэтому Федеральные целевые программы развития образования в последние годы были нацелены на модернизацию общего и дошкольного образования, чтобы обеспечить повышение их качества, доступности, равных стартовых возможностей при поступлении детей в школу.

Образовательные организации являются важнейшим компонентом образовательного пространства, и их современный образовательный процесс должен быть неразрывно связан с образовательным пространством, ориентирован на его расширение.

В настоящее время дошкольное образование входит в структуру общего образования страны и может осуществляться как в образовательных организациях, так и в форме семейного образования, поэтому возникает вопрос, насколько эффективно педагоги и родители используют потенциал образовательного пространства в интересах развития современных дошкольников?

В последние 10-летия в России произошли большие изменения: изменилась идеология, социокультурные условия жизни. Люди стали жить по-другому, поэтому и современные дошкольники, как показывают исследования, существенно отличаются от своих сверстников 70-80-х годов прошлого столетия. С рождения ребенок живет в других социальных условиях, его сопровождают интерактивные игрушки, мобильные телефоны с встроенными в них компьютерными играми; планшеты, позволяющие в любой обстановке посмотреть мультфильм и многое другое. Современный мир задает иной способ проживания детства, который формируют взрослые, и прежде всего, родители дошкольников, педагоги детского сада.

У современных детей уже несколько иной социокультурный опыт и иные способы его приобретения. С одной стороны, образовательное пространство явно расширяется: дошкольники активно путешествуют со своими родителями по всему миру; на детей-дошкольников стали больше ориентироваться музеи, дополнительное образование. А с другой - занятость на работе, ориентация на карьерный рост, современный темп жизни, особенно в крупных городах, приводят к утомлению, родители стали меньше общаться с детьми, меньше им читать. Во многих детских садах практически отказались от экскурсий; знакомство с предметным миром, трудом взрослых, природными объектами и достопримечательностями родного города идет в виртуальном плане, что противоречит природе чувственного познания дошкольников.

Еще более ярко, чем раньше, стала проявляться зависимость освоенного ребенком социокультурного опыта от того, в каких условиях он живет, так в возрасте 5-7 лет практически все дети, проживающие в мегаполисе, имеют опыт хотя бы однократного посещения музея; большинству (68%) ясны правила поведения в музее («Не бегать, а то что-нибудь уронишь», «Не трогать, сигнализация сработает», «Снять верхнюю одежду, а то будет жарко» и др.). Возможность посещения музея вызывает у современных детей положительные эмоции. Однако внимание к музейным материалам и способность слушать экскурсовода на протяжении даже небольшой по времени экскурсии проявляют менее 80% детей. Не так высока и познавательная активность, дети редко задают экскурсоводу вопросы; не умеют рассматривать экспонаты (А.А. Гришина). Поэтому мало привести ребенка в музей, важно правильно организовать педагогическое сопровождение становления социокультурного опыта, чтобы в полной мере использовать потенциал имеющегося образовательного пространства.

ФГОС дошкольного образования ставит перед каждым детским садом задачу разработки собственной программы на основе примерных. Необходимо, чтобы эти программы были адаптированы педагогами-практиками к особенностям тех детей, которые посещают данный детский сад; важно четко прописать и в полной мере использовать конкретное образовательное пространство, чтобы найти новые аспекты и ресурсы, позволяющие обеспечить каждому ребенку полноценное развитие, успешный школьный старт. Практика показывает, как это еще сложно для многих руководителей дошкольных организаций.

В целях большей преемственности между дошкольным образованием и начальной школой идет процесс создания крупных образовательных объединений из нескольких школ и детских садов. Такие крупные образовательные объединения могут способствовать расширению образовательного пространства. Однако процесс объединения педагогических коллективов – процесс сложный, требующий усилий для формирования взаимопонимания педагогов, корпоративной культуры, действенного взаимодействия.

Таким образом, очевидна важность полноценного расширения образовательного пространства, его эффективного использования в интересах развития современных дошкольников, однако задача эта весьма сложная, требующая высокой профессиональной компетентности, тщательного изучения зарубежного опыта дошкольного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гришина А. А. Становление социокультурного опыта ребенка 5-7 лет в музейной образовательной среде /А.А. Гришина [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2014.
2. Рогалева Г.И. О воспитательном пространстве вуза //Молодой ученый. – 2012. № 5. С. 488-492.
3. Шалаев И.К., Веряев А.А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства //Педагог. 1999. № 4. С. 73-84.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Куланина И.Н.

ГОУ ВО МО «Московский областной педагогический университет», г. Москва

Концепция содержания непрерывного образования рассматривает дошкольное образование как звено государственной системы общего образования, обеспечивающее преемственность образовательного процесса плавным переходом детей в возрасте 5-7 лет от дошкольного к начальному школьному образованию.

Впервые термин «дошкольное образование» был озвучен министром образования и науки А. Фурсенко, когда он представлял Концепцию модернизации российского образования (2005г.). Фурсенко А. отметил, что дошкольное образование – термин, который распространен во всем мире, т.к. система дошкольного образования принята во многих странах (например, в США, Японии, Германии, на Кубе, во Франции, в Казахстане и других странах).

Основная цель дошкольного образования (для детей с 5 лет 6 месяцев до 7 лет) - создать условия для выравнивания стартовых возможностей детей из разных социальных групп и слоев населения, посещавших разные дошкольные учреждения или воспитывающихся дома (т.к. в начальную школу дети приходят с разным уровнем развития общеучебных и психологических навыков). Дошкольное образование должно быть ориентировано на формирование успешности ребенка, развитие его индивидуальных способностей. Обозначенный возраст – сензитивный период, когда дети могут получить определенное развитие, которое невозможно получить в другом возрасте. Если это развитие не будет получено, то в будущем

будут определенные трудности в учебной, коммуникативной деятельности.

В ФГОС ДО (2014г.) отмечается, что ребенок - выпускник ДОО должен обладать личностными характеристиками, среди них инициативность, самостоятельность, уверенность в своих силах, положительное отношение к себе и другим, развитое воображение, способность к волевым усилиям, любознательность. Таким образом, главной целью дошкольного образования - эмоционально, коммуникативно, физически и психически развить ребенка. Сформировать устойчивость к стрессам, к внешней и внутренней агрессии, сформировать способности, желание учиться, умение адаптироваться к школьным условиям и успешно усваивать образовательную программу начальной школы.

В настоящее время различные аспекты «предшкольного образования» продолжают широко обсуждаться учеными в области педагогики, психологии, медицины, педагогами – практиками, родителями. Существуют различные точки зрения по этому вопросу, обсуждаются плюсы и минусы опыта внедрения предшкольной ступени образования.

Есть сторонники и противники предшкольного образования.

Существует позиция, что необходимость внедрения предшкольного образования обусловлена общественными запросами. Во-первых, не все дети посещают детский сад по тем или иным причинам (нехватка детских садов, наличия мест в ДОО и др.) Так, например, в Московской области 32% будущих первоклассников не посещают ДОО, в целом по стране – около 68%. Неквалифицированная подготовка детей в семьях приводит к тому, что большой процент детей приходят в школу не подготовленными, плохо адаптируются к ней. В результате, трудности в учебной деятельности, комплексы, стрессы, не желание учиться. В свою очередь, предшкольная ступень в структуре общего образования решает вопрос подготовки детей к школе, в том числе и тех, кто не посещал ДОО.

Во-вторых, из-за того, что отсутствуют единые правила подготовки детей к школе, в начальную школу дети приходят с разным уровнем развития (интеллектуального, творческого, коммуникативного, психологического и др.). Это объясняется тем, что нет единой государственной программы обучения и воспитания. Для решения задач предшкольного образования необходима единая государственная программа, предоставляющая вместе с тем возможность использования различных вариативных технологий. Это

поможет избежать завышенных требований к ребенку, не допустить перегрузки его учебным материалом, а значит сохранить здоровье ребенка и интерес к учебе. В настоящее время существует много программ по подготовки детей к школе: «Предшкольная пора» авторский коллектив (Л.Е. Журова, С.А. Козлова, Т.А. Куликова, Н.Г. Салмина) под редакцией Н.Ф. Виноградовой, Программа предшкольной подготовки детей 6 лет «Школа АБВГДейка» (Автор – А.Н. Овечкина), Академия дошкольных наук: программа предшкольного образования детей 5-7 лет (под ред. А.П. Щербака), «Введение в школьную жизнь» (Авторы: Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова), Программа «Преемственность» (под ред. Н.А. Федосовой) и др.

В-третьих, предшкольное образование осуществляет преемственность между дошкольными и школьными учреждениями.

Сторонники предшкольного образования указывают на то, что в настоящее время отмечается обострение вопросов, связанных с формализацией преемственности дошкольного и начального образования, с отсутствием сопряженности в содержании и технологиях, что приводит к повышению требований к выпускнику детского сада. Часто эти требования необоснованны. Они строятся по знациевому компоненту при приеме в школу, с использованием тестов (что по конституции совершенно недопустимо). Ребенок подвергается проверке уровня достижений по совершенно иным критериям (удобным для конкретной школы), часто завышенным. По этому поводу было специальное письмо Министерства образования РФ – «Рекомендации по организации приема в первый класс», где, в частности говорится о том, что «Все дети, достигшие школьного возраста, зачисляются в первый класс общеобразовательного учреждения независимо от уровня их подготовки. Собеседование учителя с ребенком, возможно, проводить в сентябре с целью планирования учебной работы с каждым учащимся». Ситуация с использованием тестирования, приводит к тому, что родители и нередко педагоги дошкольных учреждений форсируют подготовку детей к школе. Они стремятся заранее «проходить» программу первого класса школы, как можно раньше научить ребенка читать, считать и писать.

Как указывает Н.Ф. Виноградова, происходит корректировка содержания «готовность детей к школе» в сторону «интеллектуального флюса». В результате такого подхода, день ребенка насыщен деятельностью, которая не соответствует его дошкольным потребностям. Он мало двигается, недостаточно

занимается художественно-творческой деятельностью (столь важной для развития ребенка этого возраста), сюжетной игрой, театром и т.д. В результате, ребенок теряет интерес к школе и процессу познания. Особую тревогу вызывает растущее утомление и переутомление детей. Опытные педагоги прекрасно знают, что умение писать, считать само по себе не определяет успехи в учении. Для этого необходимо сформированность произвольности познавательных процессов, основ коммуникативной культуры, творческой активности во всех видах деятельности. Развитие и формирование этих необходимых компонентов, определяющих готовность ребенка к школе, происходит, как известно, у дошкольников в игре и творческой деятельности. В дошкольном образовании рассматривается преемственность как обеспечение непрерывного образования с учетом самоценности данного возраста.

Другая позиция. Противники дошкольного образования указывают на нецелесообразность создания еще одного специального типа образовательного учреждения, направленного на быструю подготовку детей к школе. С тревогой отмечают, что использование формулировки «выравнивание стартовых возможностей» будущих школьников не совсем корректно, поскольку существуют индивидуально-психологические различия между детьми и различия в уровне психофизического развития детей (начальная школа должна работать с этими детьми).

Надо отметить, что в конце 80-х г. – начале 90-х г. подобная «инновация» апробировалась, но оказалась неудачной. С большой осторожностью надо относиться к преобразованиям в системе, которая имеет дело с маленьким ребенком. Старший дошкольный возраст не существует сам по себе, а является органической частью целостного периода в развитии ребенка (от рождения до семи лет). Поэтому введение дошкольного образования ориентирует (педагогов, родителей, руководителей системы образования) на интенсивную целенаправленную подготовку детей к школе, что приведет к искажениям в развитии детей. Кудрявцев В.Т. справедливо отмечал, что результаты современных научных исследований неоспоримо свидетельствуют о том, что форсированная выработка у дошкольников школьной готовности негативно отражается на их психическом и физическом здоровье и развитии.

Введение дошкольного образования выдвигают еще два важных вопроса. Во-первых, где будет проходить процесс дошкольного образования, во-вторых, кто будет осуществлять этот процесс.

Типы образовательных организаций определены в стратегическом плане по переводу детей на дошкольное образование:

- подготовительные к школе группы детского сада;
- дошкольные образовательные организации полного рабочего дня (для детей из семей риска – с круглосуточным пребыванием),
- группы кратковременного пребывания детей на базе ДОО или при образовательных учреждениях «СОШ с дошкольными группами»;
- подготовительные к школе группы детского сада, являющегося модулем СОШ-центра образования;
- группы дошкольной подготовки полуинтернатного типа для детей пяти-шести лет при образовательных учреждениях «СОШ с дошкольными группами»;
- группы кратковременного пребывания по подготовке к школе, организованные на базе центров дополнительного образования, психолого-педагогических центров и других образовательных организаций – как государственных, так и негосударственных.
- в домашних условиях – родителями и гувернерами (для детей из семей риска – с социальными работниками), где созданы необходимые условия (предметно-развивающая среда, игровая зона, учебно-материальная база).

Надо отметить, что основные позиции по организации дошкольной подготовки детей должны принадлежать детскому саду. Это объясняется тем, что, во-первых, в дошкольных образовательных организациях традиционно существуют подготовительные к школе группы, работающие по специальным программам. Эти программы созданы и экспериментально проверены коллективами психологов и педагогов ведущих научно-исследовательских лабораторий страны. Во-вторых, подготовка осуществляется силами дошкольных работников, которые знают методику работы с детьми старшего дошкольного возраста. В-третьих, необходимо учитывать, что ведущей деятельностью этого периода развития ребенка является игровая и поэтому именно игра должна стать приоритетной формой организации и методом обучения. Через игру, общение, различные виды деятельности (музыкальную, театрализованную, изобразительную и др.) дети знакомятся с окружающим миром. При этом очень важно не использовать в дошкольном образовании формы и методы школьного образования.

Конечно, для родителей дошкольное образование при школах оказывается более привлекательным, так как дети знакомятся с будущим классным руководителем, со школой, знакомятся с учебными программами, по которым предстоит заниматься ребенку, возможность без трудностей поступить в эту школу и этот класс. Но, во-первых, в результате дети вынуждены совмещать посещение занятий в группах дошкольной подготовки с посещением детского сада. Негативным последствием такого совмещения является дублирование занятий, ведущее к перегрузке детей. Во-вторых, образование в школах имеет жесткую формализацию, поэтому какая бы качественная программа не использовалась, процесс начинает постепенно приобретать характер, присущий обучению в начальной школе, что противоречит возрастным особенностям образования и развития старших дошкольников.

Необходимы кадры, которые будут осуществлять этот процесс, т.е. необходима специализация в области дошкольного образования (в педагогических колледжах и ВУЗах), переподготовка педагогов.

Показателями готовности педагога к реализации дошкольного образования являются следующие:

- способность работать в личностной (развивающей, гуманистической) парадигме; для такого педагога доступна и естественна творческая деятельность, у него сформирована установка на творчество;

- профессиональное знание возрастной педагогики и психологии, владение соответствующими методиками и технологиями;

- готовность к саморазвитию, изменению, способность вписываться в постоянно меняющуюся среду, рефлексировать над педагогическим процессом.

Следовательно, необходима разработанная программа, отражающая единые требования к содержанию дошкольного воспитания, специфику дошкольного возраста, а также современные развивающие технологии обучения и воспитания детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Кудрявцев В.Т. Дошкольное образование: необходимость или...?// Психологическая наука и образование. – 2005.-№2, С.18-31.

2. Обоснование дошкольного образования: Стратегический план по переводу детей на дошкольное образование с 5 лет (в рамках изменений ФЗ РФ «Об образовании»): [Электронный ресурс] // http://www.ucheba.com/met_rus/k_upravobraz/k_nozmdok/predobrz.htm.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Кулешова Е. А.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна

Инклюзивное образование предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Важными показателями для реализации инклюзивного образования являются специальные условия обучения и воспитания для ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Под специальными условиями понимаются условия обучения, воспитания и развития, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [1].

Специальные образовательные условия, необходимых для детей с ОВЗ всех категорий, подразделяются на следующие направления: организационное обеспечение, психолого-педагогическое обеспечение, кадровое обеспечение [2].

Рассмотрим организационное обеспечение. Организационное обеспечение включает в себя нормативно-правовую базу, которая обеспечивает реализацию образовательных прав ребенка на получение соответствующего его возможностям образования и реализацию прав всех остальных детей, включенных наравне с особым ребенком в инклюзивное образовательное пространство. Наиболее важным локальным нормативным документом является Договор с родителями, в котором фиксируются права и обязанности всех субъектов инклюзивного пространства [3].

Так же должна быть организована система взаимодействия и поддержки образовательного учреждения со стороны «внешних» социальных партнеров – территориальной ПМПК, методического центра, Окружного и городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, специальных (коррекционных) школ, органов социальной защиты, организаций здравоохранения, общественных организаций.

Медицинское сопровождение школьников с ОВЗ является обязательным условием создания специальных образовательных

условий. Основным направлением медицинского сопровождения является ранняя диагностика заболеваний органов слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и других соматических заболеваний. В школе необходимо предусмотреть возможность организация особого места для питания и специальных приспособлений для приема пищи [4].

Финансово-экономические условия должны обеспечивать образовательному учреждению возможность исполнения требований, включенных в рекомендации ПМПК, в том числе основания для оплаты специалистов, реализующих сопровождение, обучение и воспитание ребенка с ОВЗ.

В материально-техническое оснащение инклюзивной образовательной среды входят: устройство пандусов, расширение дверных проемов, замена напольных покрытий, оборудование санитарно-гигиенических помещений, переоборудование и приспособление раздевалок, спортивных залов, классных комнат, кабинетов педагогов-психологов, учителей-логопедов, комнат психологической разгрузки, медицинских кабинетов, установка подъёмных устройств [5]. Сюда же входят логопедические, психологические программы для работы с детьми-инвалидами, учебные пособия для работы педагога-психолога, учителя-логопеда для работы с детьми с нарушениями речи, нарушениями познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, наборы диагностических методик, оборудование для сенсорных комнат психоэмоциональной коррекции, реабилитационные и др.

Главное: требования к материально-техническому обеспечению должны быть ориентированы не только на ребенка, но и на всех участников процесса образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Инклюзивное образование: история и современность: учебно-методическое пособие / под ред. С. В. Алехиной. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.
3. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. – М.: РООИ «Перспектива», 2009.
4. Инклюзивное образование: методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду / под ред. М. М. Прочухаева, Е. В. Самсонова. — М.: Центр «Школьная книга», 2010. — 240 с.

5. Инклюзивное образование. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении: методические рекомендации / под ред. Т. П. Дмитриевой. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 84 с.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Леонова А.В., Сорокина А.М.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна

Одной из основных целей модернизации отечественного образования является обеспечение прав всех граждан на получение образования. В процессе модернизации образования решается инновационная задача создания инклюзивной образовательной среды, которая должна быть направлена на развитие личности ребенка, должна признавать его уникальность, неповторимость и право на получение качественного образования. Ведущим принципом инклюзивной образовательной среды является ее готовность приспособливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет учета особых образовательных потребностей каждого включаемого в образовательный процесс ребенка.

Инклюзивная образовательная среда призвана оказать помощь в создании и объективной оценке созданных условий, совокупности ресурсов в реорганизованных образовательных организациях для обеспечения качества образования при реализации основной образовательной программы начального образования в условиях реализации ФГОС НОО.

Одним из показателей эффективной работы педагогического коллектива в области реализации инклюзии является индивидуализированный подход к созданию специальных условий обучения и воспитания для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Данный подход проявляется в разработке вариативной индивидуальной образовательной траектории ребенка с ОВЗ в рамках образовательной организации, разработкой адаптивной образовательной программы, созданием инклюзивной образовательной среды, специальных образовательных условий, соответствующих потребностям разных категорий детей с ОВЗ.

Под специальными условиями, для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [1].

Разнообразие особых образовательных потребностей детей с ОВЗ определяет и вариативность специальных образовательных условий распределенных по различным ресурсным сферам (материально-техническое обеспечение, включая и архитектурные условия, кадровое, информационное, программно-методическое и т.п.).

Изучением проблемы инклюзивного образования занимались многие отечественные и зарубежные ученые. Все они имеют разные подходы к этой проблеме, но сходятся в том, что инклюзивное образование, представляя собой, процесс интеграции детей с особыми возможностями здоровья во все аспекты школьной жизни, требует приспособления среды к потребностям ребенка, а не наоборот. Такое образование дает ребенку возможность обучаться по индивидуальной программе, без каких-либо трудностей вне отрыва от классного коллектива. Тем не менее, реализация инклюзивного образования порождает некоторые трудности для преподавателей. Встает вопрос о процедурах оценивания результатов обучения при инклюзивном обучении.

Разработка методов и форм оценки результатов обучения конкретного ребенка в инклюзивном классе является одной из ключевых проблем в области реализации адаптивной учебной программы. Наиболее важные показатели эффективности работы преподавателей и специалистов психолого-педагогической поддержки отражаются в положительной динамике развития ребенка. Оценка содержания «движения» ребенка в определенный период времени непосредственно связано с задачами, которые установлены

учителем, родителями и специалистами по поддержке в разработке индивидуальной образовательной программы [2]. Чтобы избежать трудностей при оценке результатов обучения при инклюзивном образовании, деятельность учителя должна основываться на следующих принципах:

1. Оценивание представляет собой постоянный, непрерывный процесс. В зависимости от этапа обучения возможно диагностическое и срезовое использование оценки. Также итоговая оценка может быть установлена как общий результат накопленных оценок за период обучения.

2. Оценка может быть только критериальной. Основными критериями оценки являются планируемые результаты обучения. В то же время правила и критерии оценки, алгоритм оценивания должны быть известны заранее и преподавателям, и обучающимся.

3. Оцениванию с помощью отметки может подвергаться только деятельность учащегося и результаты этой деятельности, но никак не личные качества ребенка.

4. Система оценки должна быть построена таким образом, чтобы учащиеся были включены в деятельность по контролю и оценке, приобретая навыки и привычки к самооценке и взаимооценке [3].

Как показывает опыт, не всегда учитель инклюзивного класса может адекватно оценить образовательную деятельность ребенка, перехваливая либо недооценивая ее результаты. В этом случае обучающийся не понимает, по каким критериям оценивали, что представляет похвала и не может принять решающее значение для собственных результатов. Также эта позиция неизбежно вызывает непонимание среди одноклассников «особого» ребенка. Поэтому очень важно взаимодействие педагога с психологом, родителями, специалистами психолого-педагогической поддержки (тьюторами), чтобы помочь ребенку с особыми возможностями здоровья стать более компетентным в этом вопросе: заранее ознакомить ребенка с материалом, подготовить наглядные пособия, познакомить ребенка с критериями оценки учебной деятельности.

В настоящее время до сих пор не решен вопрос о том, как необходимо оценивать результаты, достигнутые ребенком с особыми возможностями здоровья, если они не совпадают с ожидаемыми результатами начального общего образования, предоставляемого государственным образовательным стандартом. Этот вопрос требует дальнейшей разработки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx? 1;1646176](http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1646176) (дата обращения: 05.09.16).

2. Самсонова Е.В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования / Е.В. Самсонова, Т.П. Дмитриева, Т.Ю. Хотылева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 36 с.

3. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: Учебное пособие / А.С. Сунцова. – Ижевск: Удмуртский университет, 2013. – 110 с.

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Лыжина К.Н.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна

На современном этапе развития общества устойчивый лингвистический интерес проявляется к языку современной публицистики, первоочередными целями которой является не только информирование читательской аудитории, но также стремление убедить аудиторию в необходимости определённого отношения к излагаемым фактам. К публицистическому стилю относят преимущественно газетную публицистику, представляющую собой наиболее доступный, массовый, широко тиражируемый вид публицистических текстов. Вследствие этого, исследование особенностей газетной публицистики представляет огромный интерес и является наиболее актуальным на сегодняшний день.

На современном этапе газетная и журнальная речь не обладает единством функционально-стилевого оформления. В нее проникают различные разговорные элементы (жаргонизмы, сленговые элементы). Изменения, происходящие в языке газет и журналов, оказывают определенное влияние на литературную норму, так как роль информации на современном этапе постоянно возрастает. Значительная доля в информационном потоке принадлежит печатным изданиям: газетам, журналам, которые в условиях глобализации становятся доступны широкому кругу читателей, в том числе носителям языка, вследствие чего возникают трудности восприятия

и интерпретации текста.

Вместе с этим, исследования, посвященные анализу лексических особенностей современных англоязычных газетно-журнальных материалов, весьма немногочисленны. Индивидуальные издания на этот предмет сегодня исследуются чрезвычайно редко, а сравнительные исследования почти не проводятся.

Цель данного сообщения заключается в выявлении стилистических свойств и функций лексики в текстах публицистического стиля, а также в определении способов обучения тематической лексике на уроках английского языка с использованием публицистического текста.

К публицистическому стилю можно отнести информационные жанры (заметка, интервью), аналитические жанры (аналитическая статья, рецензия, комментарий, обзор), сатирические жанры (фельетон, памфлет, сатирическая реплика), художественно-публицистические жанры (очерк, зарисовка, полемическая статья), рекламные жанры (наиболее открытая система, так как использует элементы всех жанров с целью разрекламировать, а следовательно, воздействовать на адресата) [1, С.45].

И.Р. Гальперин подразделяет лексику современного английского языка на три слоя. Внутри слоя литературно-книжной лексики выделяются группы слов, к которым относится общая литературно-книжная лексика и функциональная литературно-книжная лексика: термины, поэтизмы, архаизмы, неологизмы, варваризмы и иностранные слова. Нейтральная лексика составляет второй слой. К слою разговорной лексики относится общелитературная разговорная лексика и нелитературная разговорная лексика: сленг, жаргонизмы, диалектизмы, профессионализмы, неологизмы, вульгаризмы [2, С.71].

Кроме того, для газетно-журнальных публикаций характерно обилие дат и сокращений, газетных штампов, неологизмов. Лексика газет и журналов насыщена с одной стороны терминами, а с другой - общеупотребительными лексическими единицами. Эти языковые средства способствуют реализации информационной и воздействующей функции газеты и достижению главной цели, т.е. сообщение основного и оказание на читателя определенное эмоциональное воздействие.

Газета в современной жизни - важнейшее средство передачи информации. Поэтому перед школой стоит задача - научить выпускников средней школы читать газеты, как на родном, так и на иностранном языках. Однако ученик должен уметь не только читать иностранную газету, извлекать из нее интересующую его

информацию, но и передавать содержание, давать оценку прочитанного, высказывать своё мнение о нём.

Основное назначение иностранного языка как предметной области школьного обучения состоит в овладении учащимися умением общаться на иностранном языке. Чтение является одной из основных форм речевой деятельности, выполняющей важнейшие социальные функции. Оно может быть как целью, так и средством обучения. С помощью чтения газет и журналов человек приобретает к научным и культурным достижениям человечества, знакомится с искусством и жизнью других народов. Правильно поставленное обучение чтению общественно-политической литературы (и в первую очередь газетных текстов) является одним из сильных средств идейно-политического воспитания, стимулирует интерес школьников к иностранному языку и способствует развитию речевых навыков.

Чтение является сложным психическим процессом, и, прежде всего, процессом смыслового восприятия письменной речи, ее понимания. Сложность этого процесса обуславливается, прежде всего, его неоднородностью: с одной стороны, чтение – процесс непосредственного чувственного познания, а с другой – представляет собой опосредованное отражение действительности.

В сложном процессе чтения можно различить три основных момента: восприятие данных слов, понимание содержания, связанного с этими словами, оценку прочитанного.

Работа с газетой включает несколько этапов:

1. чтение и перевод заголовков статей газеты;
2. чтение и перевод подписей, текста под фотоматериалами и политическими карикатурами;
3. краткое изложение содержания газетной статьи на русском или иностранном языке (в зависимости от уровня подготовленности учащихся);
4. краткий обзор ряда статей;
5. краткий обзор всего номера газеты в целом [3, С.87].

Чтение несложных аутентичных текстов, взятых из англоязычных газет, способствует развитию устной речи, обогащает словарный запас, расширяет кругозор учащихся, знакомит их с культурой страны изучаемого языка, развивает мышление. Вследствие этого уроки, посвященные работе со статьями, необходимы в учебном процессе. Эти уроки бесспорно ценны: во-первых, потому, что учащиеся соприкасаются с современным живым

языком, а не условно-учебным; во-вторых, есть возможность высказать свое мнение и дать оценку ситуациям. Но чтобы чтение было увлекательным и, в то же время формирующим речевые навыки, необходимо проводить работу над текстом, как перед чтением статьи, так и после, чтобы помочь учащимся понять текст и активизировать новые языковые явления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Курасова Н.В., Маковкин, Д.Ю. Языковые особенности английских газет / Н.В. Курасова, Д.Ю. Маковкин // В мире научных открытий / Сибирский федеральный университет. - 2010. - Вып.2. - С. 14-15.
2. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка: учебник / И.Р. Гальперин. - 2-е изд., испр. и доп. - М., «Высшая школа», 1977. - 332с.
3. Малявин Д. В. «Работа с газетой на английском языке в средней школе»: учебное пособие / Д.В. Малявин. - М.: Флинта, 1999. - 115с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Ляпустина А.В.
Стерлитамакский филиал БашГУ
Республика Башкортостан, г. Стерлитамак

Инновации в образовании должны явиться основой модернизации российского общества. Модернизации общества будет способствовать инновация культуры, науки и образования. Выдвижением в центр всех научных областей человеческого фактора обусловлено требование модернизации образовательной системы, объектом которой является личность. Инновации требуются там, где существующие традиции больше не отвечают запросам общества. Относительно процесса образования речь идет о смещении акцентов со знание центрированности на личностную. По причине конкурентоспособности знаний на современном этапе компетентность в приобретении новых знаний становится стратегической задачей обучения. А её формирование возможно при модернизации технологий обучения.

Термин технология обучения появился в нашей стране в 60 гг. Затем он был упразднен и лишь в современном модернизирующемся

обществе он вновь приобрел актуальность в связи с инновациями.

Инновация (от лат. – в новый) означает нововведение или новшество. «Технология обучения – это область знания, связанная с закономерностями построения, реализации и оценки всего учебного процесса с учетом целей обучения. Её основу составляют результаты исследований процессов обучения людей с использованием как человеческих, так и материальных ресурсов. Цель технологии обучения – обеспечить рост эффективности процесса обучения».

«Технологию обучения следует понимать как составную часть постоянной и комплексной деятельности, целью которой является повышение эффективности совместной деятельности студентов и преподавателей, в которой важное место принадлежит техническим средствам, т.е. технология не сводится к нескольким механическим аксессуарам, она воплощает в себе рациональную концепцию построения системы обучения, в основе которой лежат современные средства передачи информации...».

«Область знаний, связанная с определением системы предписаний, обеспечивающих оптимизацию обучения».

«Область научного знания, цель которого практическое изучение возможностей достижения максимальной эффективности на пути правильного учета и подбора всех возможных факторов, влияющих на его протекание, достижение максимальной эффективности предполагает использование достижений современной технической мысли, теории и информации и гуманитарных наук».

Информационные технологии стали активно внедряться в практику образовательных учреждений с 2001 г. Чтобы идти в ногу со временем и овладеть ими мне пришлось получить диплом оператора персонального компьютера, пройти курсы «Интел – обучение для будущего», курсы «Интернет-технологии учителю – предметнику».

Преимущества ИКТ:

- оперативность в обновлении информации;
- свободный доступ к любому источнику информации;
- яркий красочный мир мультимедиа;
- наглядность и творческий стиль работы.

Американскими учеными было дано следующее определение технологий обучения: «Средства, созданные в ходе революционного преобразования средств коммуникации, которые могут быть полезными для учебного процесса наряду с такими традиционными

средствами обучения какими являются ученик или классная доска».

На основе выше приведенных определений можно сделать заключение о том, что:

- инновационные технологии должны совершенствовать образовательный процесс;

- они должны учитывать изменившуюся образовательную среду, в которой значительное место занимают технические средства;

- в инновационных технологиях должны использоваться достижения всех научных областей;

- инновационные технологии включают технику совместного поиска новых знаний преподавателем и обучаемым;

- в инновационных технологиях следует уточнить соотношение триады: преподаватель – студент – ИКТ.

Резюмируя вышеизложенное, инновационные технологии можно определить как область научного знания и педагогической практики, изучающая и практикующая новые методы совершенствования образовательного процесса с использованием информационных коммуникативных технологий, определяющим направлением которых является учет центрального положения обучаемого на основе педагогики сотрудничества, регулирующие соотношение триады.

Первая концепция инновационных технологий предполагает насыщение образовательных учреждений современными техническими средствами и сетью компьютерных систем. Но практика показывает, что простое наличие икт не обеспечивает совершенствования и эффективного развития образовательного процесса. Человеческий фактор и здесь превалирует. Нужные люди, умеющие управлять системами. В основу инновационных технологий в образовании должен быть положен человеческий фактор как ресурс экономического роста. Развитие адаптационных качеств личности в условиях поликультурного общества становится стратегической задачей образования. Экономические рычаги больше не являются определяющим фактором. Более тонкий фактор – человек становится мерилем инноваций и модернизации общества. Контекст современного образования заключается в том, что оно функционирует в условиях поликультурного окружения. Исходя из этого, можно сказать, что инновационные тенденции направлены на культурное наполнение современного образования, поэтому социокультурная направленность инноваций является одной из существенных требований инновационного развития. Поскольку человек – существо диалогическое (*homo dialogis*), то инновационные

технологии должны регулировать диалог в системе образования.

Современное общество маркируется обилием информации, а она в отличие от знаний, которыми может обладать отдельный человек, единица делимая. Благодаря ИКТ, увеличивается плотность и география общения. Исходя из этого, коммуникативная компетентность в современных условиях имеет аксиологическую сущность.

Курс на инновационное развитие системы образования должен стимулировать креативность и творчество участников образовательного процесса, способствовать изменению отношений: преподаватель – обучаемый. Актуализация имеющегося знания больше не представляет общественной ценности (применение на производстве полученных знаний), более ценно дополнение имеющихся комплексов.

Трудности внедрения инноваций, как считает М. Карпенко, обеспечение доступа всех к информационным технологиям позволит модернизировать современное образование. Хотя реализация на практике инновационных технологий предполагает заполнение учебных заведений техническими средствами, оно бесполезно без соответствующей квалификации преподавателя. Из этого следует, что оснащение учебных заведений компьютерами и подключение к сети Интернет, в направлении которого правительством предприняты реальные шаги, хотя являются основой модернизации, не полностью решают задачу обновления и модернизации в системе образования.

Технология инноваций:

- копирование зарубежного опыта и его экстраполяция на российскую образовательную среду;
- перенос образовательных систем прошлого на современную среду;
- создание совершенно нового на основе изменившегося окружения. Трудность оценки инноваций заключается в чрезмерной отдаленности ожидаемого эффекта, нужны долгосрочные наблюдения для выявления реального эффекта.

Достаточно дискуссионным является вопрос о критериях оценки инновационных технологий в образовании.

Инновационные технологии – продукт научных поисков. Критерием оценки экономических инноваций является прибыль, а педагогические инновационные технологии должны «улучшать качество жизни». Краткосрочные наблюдения, экспертные оценки и тесты не позволяют достоверно судить об эффектах от внедрения

инноваций.

При наличии соответствующих критериев, открытости образовательной системы инновациям внедрение инновационных технологий в образовательную среду обеспечит своеобразный мост между личностью и изменяющимися условиями окружения, в котором определяющим являются информационные коммуникативные технологии.

Согласно синергетической парадигме образование – система открытая, в которой инновации дополняют существующую традиционную систему. Образование, являясь синтезом практики когнитивного принятия модернизированных технологий и реализации традиционной модели, инновационным ещё не является. Причина в том, что в кризисные периоды ищут убежища в традициях.

Образование должно формировать открытость всему новому, способность к творчеству и научному производству в связи с динамичностью современного общества и стремительным переменам в нём. Готовность к обучению в течение всей жизни обеспечит адаптацию личности к непредвиденным ситуациям. Императив инновационных технологий с акцентом на изменившийся статус субъекта образования должен обеспечить модернизацию общества в целом. Система образования должна стать открытой для инноваций, т.к. они лежат в основе рождения новых знаний, которые являются источником модернизации и обновления общества.

Анализ современного состояния образования позволяет наметить задачи на перспективное развитие.

Следует:

- интенсивно внедрить результаты педагогических исследований в образовательную практику;
- от когнитивной практики перейти к поведенческой модели модернизации отношений: преподаватель – студент, студент – студент на основе социокультурной компетентности;
- определить место ИКТ в системе диалоговых отношений.

На основе инновационного развития образование сможет дать «опережающий ответ на стратегические требования времени».

Таким образом, те технологии и методы, которыми мы используем в своей работе, помогают нам обучать, воспитывать и развивать учащихся в соответствии с требованиями, которые предъявляет общество, современный мир к молодому поколению. Учащиеся учатся критически мыслить, не боятся высказывать и защищать свою точку зрения, у них формируются умения

ориентироваться в политических, нравственных, правовых проблемах, которые встают перед обществом, перед личностью в обществе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Абасов З. Инновации в образовании и синергетика // Almaty. 2007. № 4. С. 3-7.
2. Карпенко М. Новая парадигма образования. XXI века // Высш. образование в России. 2007. № 4. С. 138-145.
3. Мыслители образования / под ред. Заглул Морси. Перспективы. 1993.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 51-226.
5. Сумнительный К.Е. Инновации в образовании: вымысел ирреальность. 2007. 32с.
6. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. М.: Высшая школа, 1986. 113с.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ И СПОСОБАХ ЭКОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Макашина Т.Ю.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г.о. Коломна

Качественно реализовать требования принятого нового Закона РФ «Об образовании в РФ», внедренных новых Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования, начального общего образования, высшего профессионального образования, возможно интеграционным процессам образования, экономики и социума, направленных на здоровый и безопасный образ жизни подрастающего поколения, в рамках стратегии образования для устойчивого развития (ОУР). Данная мысль прослеживается в обращении президента к Федеральному собранию 2016 года «...российскую школу, ...нужно настроить на будущее страны, на запросы ...молодых людей в данном случае, так и на запросы экономики, имея в виду перспективы её развития. Им, ребятам, предстоит решать ещё более сложные задачи, и они должны быть готовы стать первыми, стать не только

успешными в профессии, но и просто порядочными людьми с прочной духовной и нравственной опорой» [1].

Здоровый и безопасный образ жизни ныне живущих и следующих поколений, возможно, обеспечить экологизацией образования всех его уровней, сформировав экологическую культуру личности. Не случайно 2017 год в России президентским Указом объявлен годом экологии (от 5 января 2016 года) и годом особо охраняемых природных территорий (от 1 августа 2016 года). Российское сообщество не просто обратило внимание на экологические проблемы отдельных федеральных округов – состояние здоровья территории, проблему России в целом, но и задумалось над низким уровнем экологической культуры наших граждан – экологическое отношение, мировоззрение, ориентацию, ценность.

Отмечаем, что не только сейчас нашему государству пришла мысль о сохранности и устойчивости природного окружения. На протяжении XX века в нашей стране было подписано много законодательных актов, документов, направленных на сохранение природных богатств. Например, Декрет «Об охране памятников природы, садов и парков» (В.И. Ленин, 1921 г); Закон РФ «Об охране окружающей природной среды» (1992 г); Основы законодательства РФ об охране здоровья граждан (1993 г); Закон РФ «О ратификации рамочной Конвенции ООН об изменении климата» (1994 г); ФЗ «Об экологической экспертизе» (1995 г); ФЗ «Об особо охраняемых природных территориях» (1995 г); ФЗ «Об охране атмосферного воздуха» (1999 г); Национальная стратегия образования для устойчивого развития в Российской Федерации (2005 г) и другие. Права и обязанности российского гражданина в отношении природы четко прописаны в Конституции РФ (ст. 42), которая закрепляет «...право каждого на благоприятную окружающую среду...» и (ст. 58), предусматривающая «... обязанность каждого сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам» [2].

Несмотря, на предпринятые попытки власти в организации законодательной базы, до сих пор остается открытым вопрос о глобальном осмыслении экологических проблем в масштабах государства в целом, в создании четко действующего механизма в цепочке «законодательный акт – принятие экологического решения – распределение ответственности за принятое экологическое решение». Получается, что антропоцентрический подход во взглядах на природу продолжает доминировать над биоцентрическим подходом. Наша

задача изменить ситуацию с помощью экологизации образования - сформированности экологической культуры личности на всех его уровнях.

Одним из документов, регламентирующих деятельность дошкольных образовательных организаций, является документ под названием «Санитарно - эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» (СанПиН). На наш взгляд, отдельные требования СанПиНа являются преградой на пути формирования экологической культуры дошкольников. Так, в п.6.13 прописано об организации уголков и комнат природы в отдельных помещениях, если таковыми располагают детские сады и об уходе за растениями и уборкой животных только персоналом дошкольной организации. Возникают вопросы, как организовать непрерывный процесс наблюдения за объектами живой природы, воспитывающий эмоциональный отклик у ребенка; как у дошкольника сформировать трудовой навык, на котором формируется правильное отношение к объектам живой природы?

Приходится подстраиваться под ситуацию и организовывать наблюдения только на прогулке. А это значит, воспитателям необходимо грамотно продумать фенологические наблюдения – наблюдения за сезонными явлениями природы, сроками их наступления и причинами, определяющими эти сроки. Еще А.Я. Герд в своих работах указывал на педагогическую ценность учета сезонных изменений в работе с детьми «Весной дети делают ежедневные наблюдения над пробуждающейся растительностью, развитием почки, прилетом птиц, осенью – над увяданием цветов, изменениями цвета листвы, созреванием плодов, над муравьиной кучей или пчелиным ульем и пр.» [3, с.78].

Проводя фенологические наблюдения за миром природы, педагог в своей «методической копилке» должен иметь подборку рассказов, стихов, пословиц, поговорок, примет, загадок, дидактических и подвижных игр о временах года, которые можно найти в книге Веретенниковой С.А., Клыкова А.А. под названием «Четыре времени года». Использование воспитателями разнообразного дидактического материала в организации и проведении фенологических наблюдений повысит мотивацию дошкольника в познании мира природы, устойчивую потребность в общении с миром природы и природоохранной деятельности, сформирует осмысленное отношение к природным объектам.

Потребительское отношение человеческого общества к природе привело к экологическому дисбалансу географической оболочки Земли и как следствие к кризисному состоянию природы России в целом. К сожалению, не сразу было внесено изменение в Федеральные государственные стандарты начального общего образования «Программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни». Вместе с тем отмечаем, что ФГОС НОО и сопутствующие его документы внедрили в практику обучения младших школьников такие понятия, как «ценность», «эмоционально-ценностное отношение», и прежде всего, к миру природы.

Ценностное отношение к миру природы включает такие компоненты, как: когнитивный – познание мира природы младшим школьником, аффективный – эмоциональный отклик на изучаемые объекты природы, поведенческий компонент.

В исследовании Л.А. Алидиной и Л.В. Симонова отмечена важность сформированности эмоционально-ценностного отношения к неживой природе у младших школьников, поскольку ребенку «... необходимо осознать важность сохранения неживой природы как основного условия собственной жизни, ... для жизни всего населения России» [4, С.141]. Авторы уверены, что сформированность эмоционально-ценностного отношения к объектам неживой природы, как составляющей части экологической культуры младшего школьника осуществимо при организации учителем наблюдений за объектами неживой природы, практической и проектно-исследовательской деятельности.

Исследователи К.Г. Дюсимбинова и Н.Н. Радченко отмечают, что в рамках компетентного подхода в системе высшего профессионального образования экологическая культура в купе с экологической деятельностью направлена на формирование экологической компетентности.

В учебные планы направления подготовки «Педагогическое образование» профилями «Начальное образование», «Дошкольное образование» включены дисциплины по выбору студента, такие как «Экология», «Экология Подмосковья», «Экология человека» (ФГОС 3+), содержание которых ориентировано на будущих педагогов по реализации идей стратегии образования для устойчивого развития, то есть на оптимизацию, гармонизацию и рационализацию природы и социума. С этой целью студенты выполняют практико-ориентированные задания, изучают экологические проблемы своей малой родины (юго-востока Подмосковья), предлагают проекты

решения экологических проблем регионального масштаба, принимают участие в уборке мусора (лесопарк «50-летия октября»), посадке деревьев (липовая аллея первокурсников), разработке экологических экскурсий для младших школьников.

Таким образом, если мы не хотим всемирной экологической катастрофы завтра, уже сегодня мы должны, используя разнообразные способы, взять курс на экологизацию образования всех его уровней.

В заключение предлагаем стихотворение - призыв, написанное детской рукой, ныне известным детским художником-иллюстратором, лауреатом премии президента России 2016 за вклад в развитие отечественного искусства иллюстрации Евгенией Лощмановой.

Утром рано проснувшись, посмотрю я в окно.
Как чудесно вокруг, как кругом хорошо.
Я люблю городок, утонувший в садах,
И воспетый в картинах, и добрых стихах.
Пусть цветут здесь сады каждый год по весне.
Нужно только беречь их и мне и тебе.
Чтоб в вечерней тиши слышать трель соловья,
Чтоб журчала в ручье и сверкала вода.
Чтоб в лесу земляники набрать туюсок,
Сбережем эту Землю, равнину, лесок!

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Текст Послания Президента Федеральному Собранию на 2016 год (полный текст). [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL <http://importozamechenie.ru/poslanie-prezidenta-federalnomu-sobraniyu-polnyj-tekst/> (дата обращения 29.09.2016).

2. Конституция российской федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения 30.09.2016).

3. Герд А.Я. Избранные педагогические труды/под ред. Б.Е. Райкова. – М., 1953.

4. Л.В. Симонова, Л.А. Алидина. Сформированность эмоционально-ценностного отношения к неживой природе у младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. Том 6. Вып.1. Младший школьник в системе начального образования – СПб.: ВВМ, 2015.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ С ПОЗИЦИИ ПРАВИЛЬНОСТИ

Меркулова Т. К.
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк

Правильное воспитание способно приумножить физические, интеллектуальные и нравственные силы человека. Данную мысль утверждал великий русский педагог К.Д. Ушинский. Сегодня, это утверждение особенно актуально тем, что не потеряло, а приобрело свое воплощение в практике построения и реализации воспитательного процесса современной школы. Это та высокая планка, ниже которой уже нельзя.

Мысль понятна. Убеждение учитывается и принимается за отправную точку в реализации воспитательных задач современного педагога. Зададимся вопросом: Как на практике реализуются изыскания о правильном воспитании в современной школе?

Построение воспитательного процесса педагогами школы обязательно должно строиться с позиций осознания понятий помощников, которые обеспечивают успех достижения положительного результата данной работы. Это, конечно же, ответственность, любовь, богатство общения, терпимость, поддержка, одобрение. Перечисленные понятия сосуществуют приобогащении их собственными полезными знаниями. Именно эти важные и необходимые понятия сопутствуют и наполняют построение любого воспитательного мероприятия с позиции «правильности». Смысл признания этих приоритетных понятий самим педагогом возможен только с позиции включения в работу воспитательного мероприятия. Итогом будет запланированное достижение цели.

Положительные эмоции как никогда востребованы и помогают конкретно каждому воспитаннику. При таком подходе дети учатся включаться в работу. Детей необходимо включать в обсуждение. Работать вместе, сообща. Результат, воспитательное мероприятие не для детей, а воспитательное мероприятие вместе с детьми.

К.Д. Ушинский относил к основной закономерности детской природы – стремление к деятельности. Он рекомендовал ставить детей в такие условия, при которых они могли бы «проявить

самостоятельность ума», как можно больше самостоятельности в деле умственного приобретения, в поисках правильных выводов.

Уместно вспомнить философию самости: самообучение, самообразование, самовоспитание, самодисциплина, самореализация, самоподготовка, самоуправление, самотренировка, самовыражение, самоуглубление, самообновление, самозакрепление, самоосуществление, самоопределение, самоконтроль, саморегуляция, саморазвитие, самооценка, самопознание, самосовершенствование, самоусовершенствование. Позитивное начало любой деятельности, где нет места нравоучениям.

Но, тем не менее, учителю необходимо быть услышанным. Любое воспитательное мероприятие всегда имеет тематику, то есть, несет тематическую информацию. Хорошо когда участники в процессе подготовки к мероприятию изучают различной тематики дополнительную литературу, словари, энциклопедии и т.п. Без самостоятельной подготовки, непосредственного участия в школьном, классном воспитательном мероприятии ученики не смогут понять, а тем более развить и приумножить физические, интеллектуальные и нравственные силы.

Умение и учителя и учеников - слушать и слышать. Связь в общении со взрослыми, общении с учениками, общении с учителями, общении по теме, приучает думать, понимать, принимать, отвергать, работать дальше. Работают, а, следовательно, и развиваются все основные операции мышления. Осмысленно и заинтересованно работать над самой тематикой заданной в воспитательном мероприятии. Приведем для примера тематику одного месяца воспитательных мероприятий 1-11 классов общеобразовательной школы. Мероприятия в рамках городской акции «Великая история - великая держава!». Декада правовых знаний. Проведение классного часа на тему: «Если вас захватили в заложники». Дежурство у стелы им. И. Свиридова. Работа в классах, в рамках реализации школьного проекта «Социальное проектирование как способ формирования патриотизма и гражданственности участников образовательного процесса». Акция «Чистый город». Проект «Дорогие мои старики». Акция «Милосердие». Дни вежливости. I этап школьного вокального проекта «Голос нашей школы». Фестиваль «Юные робототехники» (выставка роботов, мастер-класс, показательные выступления). Акция «Они прославили наш город».

На первый взгляд, такая насыщенная программа мероприятий позволяет оценить ее с позиции вырабатывать привычку активно работать как учителю, так и детям. Другая сторона, с позиции раз но

плановости тематик, говорит о возможности каждому из учеников найти свое, близкое по душе и интересам, быть может, и новое. Работа, которая требует подготовки, активной и серьезной. Бессодержательно говорить о развитии разносторонней личности не придется, поскольку работа в данном направлении на лицо. Насыщенная сторона жизни класса, школы очевидна.

Привлечение, постоянные нагрузки, позитивная загруженность, разностороннее развитие, философия самости, высокая активность и ответственность, детальность, подготовка, общение, умение работать сообща, традиции края, школы, класса – все это способствует сплочению коллектива учителей и учеников. Наслаждение самим процессом, активного участия. Духовное единение, особенная теплота, созидательная работа.

Тематика школьных воспитательных мероприятий определяется содержанием современной жизни и формирует мировоззрение человека.

Тематика одна для 1-11 классов, но содержание, методы реализации, стиль у каждого учителя, в каждом коллективе неповторим. У каждого свои подходы.

Сама тематика говорит о необходимости работать сообща, вместе, на равных, но, обязательно под чутким руководством взрослого. Кстати, с пользой для общего дела, желательно чтобы дети не чувствовали это «чуткое» руководство. Никогда цель воспитательного мероприятия не будет достигнута, когда педагог сам по себе, а дети сами по себе.

Названия воспитательных мероприятий непосредственно указывают на то о чем надо говорить, что надо показывать, что надо знать, на чем расти и т.п. Чтение литературы, знание истории, встреча с интересными людьми, понимание истории праздников, посещение выставок, музеев, спортивных мероприятий, секций. Отдельно назовем тему, обязательную для понимания каждым учеником: знание истории в происхождении названия улицы, на которой ты живешь или учишься. История родного края, малой родины.

Следующий момент в практике реализации воспитательного процесса школы – целенаправленность формирования. Заинтересовать, объяснить, убедить – должно быть заложено в формулировке цели воспитательного мероприятия. Выходы целевой направленности возможны во множестве направлений. Например, дети становятся, более требовательны к себе, к окружающим. Происходит развитие каждого, точнее, конкретного ребенка.

Другая сторона развития, возможность в большом количестве тематик воспитательных мероприятий найти свою нишу: по способностям, по интересам, по убеждению. Возможность проявить себя. Дополнить, предложить свои мысли, идеи, достижения. Возможность выбора. Возможность видеть такую работу можно определить как успех воспитательного мероприятия.

Работоспособность в сочетании с интересом позволит расширять кругозор каждого из участников воспитательного процесса, и учителей и учеников.

Важная сторона в построении воспитательного процесса в школе – семья. Семья не может устраняться от данного процесса и поручать это занятие профессиональным педагогам.

Мы рассмотрели далеко не полные масштабы особенностей позиции правильности в построении воспитательного процесса современной школы. Истинное воспитание это не внешние формы, а глубокий внутренний, продуманный подход педагога. Учитель и ученик - помощники. Способность работать сообща - основа возможности воспитательного процесса.

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Осокина Т.М.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г.о. Коломна

Современные технологии обучения иностранному языку на начальном этапе обучения позволяют более полно развивать рецептивные умения младших школьников, прививают им интерес к новому языку, приобщают детей к новой для них культуре и обеспечивают дальнейшее успешное овладение языком.

Наиболее благоприятным возрастом для начала изучения иностранного языка, по свидетельству отечественных психологов (А. А. Леонтьев, Е. И. Негневицкая и др.), является возраст пяти-шести лет. В Европе полагают, что раннее изучение иностранного языка в начальной школе предпочтительно начинать с шести лет.

Основной характеристикой деятельности являются мотивы, которой она побуждается. Этап мотивации является важнейшим при организации обучения детей иностранному языку. Развитие личности младшего школьника предполагает формирование мотивов учения.

Исследуя мотивы, побуждающие шестилетних детей учиться, психологи выяснили, что наиболее распространёнными из них являются следующие:

- широкие социальные (когда учатся, чтобы быть полезным стране);
- узкосоциальные мотивы (чтобы окончить школу с золотой медалью);
- отрицательные мотивы (чтобы не получить двойку и чтобы мама не ругала);
- познавательные учебные мотивы (интерес к знаниям, стремление научиться чему-то новому);
- игровые мотивы.

Уникальность шестилетнего возраста состоит в том, что именно в это время возможно включение процесса изучения ИЯ в контекст игровой деятельности с целью создания внутренней мотивации и интереса к овладению новым языком в условиях, когда естественной потребности у детей в общении на изучаемом языке нет. Новая игра является психологическим оправданием для перехода на новый язык в условиях, когда все задачи общения могут быть решены на родном языке и нет необходимости в иностранном. Именно поэтому этот возраст предоставляет уникальные возможности для реализации принципа коммуникативности в обучении иностранным языкам за счёт глобально действующей игровой мотивации, которая позволяет обеспечить создание естественных мотивов всех речевых действий учащихся, сделать осмысленными и интересными даже самые элементарные высказывания.

Воображение шестилетнего ученика достаточно развито и носит не только воспроизводящий, но и творческий характер. Развитие мышления идёт от наглядно-действенного к наглядно-образному. Учитывая эту особенность шестилеток, рекомендуется, например, использовать кубики разного цвета при ознакомлении детей со структурой речевых образцов, а игрушки и картинки – при организации тренировки и применения осваиваемых языковых средств общения. Игрушки желательнее постепенно заменять картинками, это также будет обеспечивать переход от игры к собственно учебной деятельности.

Дети шестилетнего возраста очень общительны и любят находиться в группе сверстников. Из различных видов общения ребёнка со взрослыми (делового, познавательного, личностного) в этом возрасте преобладает личностное общение. При организации

общения с детьми нужно помнить, что они не относят лично к себе замечания и указания учителя, если эти указания носят общий характер и относятся ко всем ученикам.

Очень важно найти индивидуальный подход к каждому ученику, и в этом могут помочь постоянные контакты учителя ИЯ с учителем начальной школы, с родителями и координация их действий.

В целом возраст 6 лет является особым возрастом и учителю иностранного языка нужно стараться максимально полно учитывать особенности шестилеток при обучении их новому языку.

При поступлении в школу ребёнок начинает овладевать новыми формами общения на родном языке – чтением и письмом – и совершенствовать связную устную речь.

В процессе чтения текстов на иностранном языке ученики приобщаются к другой культуре, познание которой осуществляется с обязательной опорой на речевой и жизненный опыт школьников в родном языке и родной культуре.

Хотелось бы также подчеркнуть важность книги для чтения в формировании интереса детей к чтению на новом языке. Очень важно, чтобы дети читали эту книгу дома регулярно. Контроль со стороны учителя также должен быть регулярным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 1991.

2. Никитенко З.Н., Негневицкая Е.И. Книга для учителя к учебному пособию «Начинаем учить английский язык» М.: Просвещение, 2003.

3. Никитенко З.Н. Европейский Языковой Портфель для учащихся 2-4 классов.- М.: МГЛУ, 2006.

4. Гальскова Н.Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2009, №7.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОГО ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА

Пенкина Н.Л.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г.о. Коломна

Каждый из нас родом из детства. Подтверждение этому могут служить колыбельные, стишки и детские песенки, которые произвольно запоминаются и хранятся в памяти каждого из нас. «Детский» фольклор является поистине богатым явлением культуры, в котором находят свое место как новые, так и старинные произведения. Каждое из них видоизменяется и совершенствуется из года в год, стараясь ярче идти в ногу с историей. Существуют спорные мнения по поводу истинного определения детского фольклора, однако право на существование имеет каждый. Так, по мнению Г.С. Виноградова, это «...вся совокупность разных видов словесных произведений, известных детям и не входящих в репертуар взрослых» [1, С.40]. В.П.Аникин утверждал, что это не что иное, как «творчество взрослых для детей, творчество взрослых, ставшее со временем детским, и детское творчество в собственном смысле слова» [2, С.23]. Однако помимо источника создания детского фольклора, важна и сама форма, которая непосредственно приобрела весь красочный спектр отражения действительности.

Стоит отметить, что английский детский фольклор прославился именно малыми формами: стихами, считалками, песенками. Его возникновение пока не поддается датировке и далеко не все творцы прославили свои имена. Самыми ранними творениями, адресованными детям, были в Англии песенки и стишки, известные теперь под названием «Nursery Rhymes», или «Mother Goose» (последнее название более популярно в США).

Основное предназначение Nursery Rhymes соответствует традиционным функциям произведений фольклора в целом и заключается в объяснении законов существования окружающего мира, человеческого общества; формировании фундамента сознания; сохранении культурной и исторической информации [1, С.117]. Со временем Nursery Rhymes расширили свои границы, переходя в такие сферы, как воспитание, образование и развлечение.

Стихи Nursery Rhymes можно охарактеризовать следующим образом:

1. Стихи не имеют точной датировки, что говорит о продолжительности их существования.

2. Стихи - это результат творческой деятельности коллектива, так как существуют аналоги работ на других языках.

3. Стихи Nursery Rhymes изначально не относились к произведениям для детей.

4. Стихи Nursery Rhymes обладают признаками, свойственными фольклору в целом: традиционностью, синкретизмом, вариативностью, основанной на импровизации [3, С.27-28].

Таким образом, целесообразно провести анализ стихов Nursery Rhymes на фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях.

Наиболее показательным для произведений фольклора является фонетический уровень: большая часть стилистических приемов выражена на уровне фонетики (ритм, рифма, аллитерация, ассонанс, ономапопея) [3, С.72]. Это обусловлено тем, что существование фольклорных произведений имеет длительный период устного существования. Разнообразные присказки, присловья типичны именно для устной разговорной речи; в песнях же нередко содержатся десемантизированные (лишенные конкретного смысла) строки. Такие явления наблюдаются в широком спектре в «детских» фольклорных стихах:

Hey, diddle, diddle!

Tally-Ho!

Tally-Ho!

Hickory, dickory, dock.

В последнем примере кроме аллитерации, ассонанса и десемантизации используется ономапопея: Hickory, dickory, dock – звукоподражание тиканью часов.

Благодаря своей поэтичности, стихи Nursery Rhymes запоминаются и остаются в памяти читателя на долгое время. Лексический состав произведений непосредственно связан с тематикой – сельская жизнь. Имеется значительное количество существительных – названий рода деятельности деревенских жителей: пастух, кузнец, мельник и др.

Rub-a-dub-dub,

Three men in a tub,

And who do you think they be?

The butcher, the baker,

The candlestick-maker,

And up they jump all three!

Стихотворения Nursery Rhymes отличаются многообразием имен собственных: Wee Willie Winkie, Miss Muffet, Ann, Mary, Peter и Paul и многие другие. Особую популярность приобрело имя Jack (встречается в стихотворениях «Jack, be nimble», «Little Jack Horner», «Jack and Jill» и других).

Jack and Jill went up the hill,
To fetch a pail of water.
Jack fell down and broke his crown,
And Jill came tumbling after.
Up Jack got and home he ran,
As fast as he could caper.
There his mother bound his head,
With vinegar and brown paper.

В отношении синтаксиса и морфологии язык Nursery Rhymes богат глагольными формами, что создает определенную динамику речи. Прилагательных немного, и это сокращает количество описательных моментов и приближает язык к разговорному. Во многих стихотворениях присутствуют также элементы нонсенса:

Hey diddle, diddle,
The cat and the fiddle,
The cow jumped over the moon.
The little dog laughed
To see such a sport,
And the dish ran away with the spoon.

В данном стихотворении присутствуют следующие типы нонсенса: аллитерационный (Hey diddle, diddle), перевертыш действующих лиц и алогизм поведения.

При всем многообразии языковых явлений (фонетического, лексического, морфологического и синтаксического уровня), персонажей и тематики, истории и условия возникновения Nursery Rhymes ярко подчеркивает своеобразие и уникальность английской фольклорной традиции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Анашкина Н.Ю. Языковая картина мира в текстах английских детских стихов Nursery Rhymes. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Екатеринбург, 2005.– С. 224
2. Аникин В.П. Русский фольклор: Учеб. пособие для вузов./В.П.Аникин - М.: Высшая школа. – С. 285

3. Виноградов Г.С. Детский фольклор / Отв. ред. А.А. Горелов, Публ. А.Н. Мартыновой // Из истории русской фольклористики /. - Л.: Наука, 1978.

4. Nursery Rhymes <http://www.nurseryrhymes4u.com>.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рожков О.П.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г.о. Коломна

Множество отечественных исследователей (Н. Н. Малофеев, Н. Б. Шматко, Л. М. Шипицына, Н. М. Назарова, У. В. Ульенкова и др.), анализируя опыт зарубежных стран, отмечают наличие интересных и перспективных путей организации активной педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Вместе с тем учёные указывают и на существенные социально-экономические различия в жизни разных стран, что не даёт возможности осуществить прямой перенос в российское образование тех подходов, на которых базируется обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии за рубежом. Н. М. Назарова [1] отмечает, что современный подход к инклюзивному образованию несколько отличается от прежних попыток включить детей с нарушениями в развитии в общеобразовательные учреждения.

В настоящее время во всех развитых странах практика инклюзивного образования подразумевает, что каждый ребёнок будет обучаться так, как ему наиболее удобно. Очевидно, следует предположить, что каждому ребёнку в образовательном учреждении должен быть обеспечен индивидуальный подход, индивидуальные условия обучения, и это должно привести к повышению эффективности процесса воспитания, обучения и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в целом.

Анализируя законодательную политику Российской Федерации, можно отметить, что за последние годы на государственном уровне предприняты определённые шаги по ратификации и реализации ряда международных документов, также разрабатываются и отечественные законодательные документы, регламентирующие признание прав и обязанностей всех граждан, независимо от их

состояния здоровья и возможностей.

Утверждённым Правительством РФ планом мероприятий «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», предполагается создание дополнительных мест в государственных (муниципальных) образовательных организациях различных типов, а также развитие вариативных форм дошкольного образования. Опираясь на принятые в последнее время документы, в дошкольных образовательных учреждениях можно обеспечить поддержку и помощь интегрированному ребёнку.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. В Стандарте учитываются индивидуальные потребности ребёнка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Документ направлен на решение и такой задачи как обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от наличия психофизиологических особенностей, в том числе ограниченных возможностей здоровья.

Исследования отечественных учёных и практический педагогический опыт показывают, что для успешного включения ребёнка с особенностями развития в педагогический процесс общеобразовательного учреждения необходимы некоторые условия. Одно из условий, которое обеспечивает возможность интеграции дошкольника с отклонениями в развитии, это реализация принципа раннего вмешательства, т. е. максимально раннего выявления нарушения в развитии и оказание адекватной разноплановой коррекционной помощи [2]. О необходимости раннего выявления нарушений в развитии и проведении коррекционной работы уже с первых месяцев жизни говорят многие авторы (Ю. А. Разенкова, Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко, Е. А. Стребелева, У. В. Ульенкова, Н. Ю. Боряева и др.). Только в этом случае можно достичь и принципиально иных результатов в развитии ребёнка, и того уровня развития, который позволит ему обучаться в массовом учреждении.

Ранний детский аутизм (РДА) – это особая форма психического развития, при которой проявляются эмоциональные, когнитивные, личностные и коммуникативные нарушения. Дети с РДА с первых лет жизни испытывают ряд трудностей при взаимодействии с

окружающими, не могут развивать и поддерживать отношения при непосредственном общении, как с взрослыми, так и с детьми. Большинство детей с таким нарушением обычно достаточно безразличны к окружающим их людям, в том числе и родителям, поэтому для них показана ранняя коррекционная помощь, обеспечивающая их социальную адаптацию. Для организации учебного процесса с дошкольниками с РДА требуется особая среда, в которой ребёнок будет чувствовать себя комфортно. Педагогический опыт показывает, что большинство детей с РДА II и III группы не готовы к инклюзивному образованию, поскольку их социальные контакты специфичны: дети не обращают внимания на реакции собеседника, не способны использовать невербальные средства коммуникации [3].

Психологические особенности детей-аутистов обуславливают необходимость коррекционно-педагогической работы, предвещающей их инклюзию. Организация и содержание такой работы предполагает решение следующих задач:

- установление контакта с взрослыми;
- смягчение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги и страхов;
- стимуляция психической активности, направленной на взаимодействие с взрослыми и сверстниками;
- формирование целенаправленного поведения;
- преодоление отрицательных форм поведения: агрессии, негативизма, расторможенности влечений и др.

В Коломенском специализированном доме ребенка для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики функционирует группа для детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Педагоги группы стремятся создать в группе условия, отвечающие образовательным потребностям и учитывающие индивидуальные особенности каждого ребёнка. Содержание коррекционно-педагогической работы определяется АООП, примерной Программой «От рождения до школы» (Н. Е. Веракса), Программой воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (Л. Б. Баряевой, О. П. Гаврилушкиной и др.). Индивидуальные программы развития составляются по результатам первичной диагностики в ходе консилиумов специалистов и воспитателей групп. В дальнейшем индивидуальные программы совершенствуются и дополняются с учётом достижений ребёнка. Гибкость специалистов в отборе содержания коррекционно-развивающей работы позволяет подобрать

и оптимальные методы и формы общения в работе с каждым ребенком-аутистом, а это даёт возможность активно формировать именно те психические функции, недоразвитие которых препятствует инклюзии.

Опыт работы показывает, что эффект коррекционно-педагогической деятельности обеспечивается тем, что все окружающие воспринимают ребёнка таким, какой он есть, и тем, что окружение приспосабливается к нему. Этот эффект достигается посредством не только усилий профессионалов, но и соответствующей атмосферой в семье. Определяя содержание помощи семье, специалисты ДР выделили такие направления работы, как снижение эмоционального дискомфорта в связи с диагнозом ребёнка; поддержание уверенности родителей в возможностях ребёнка; формирование у родителей адекватного отношения к состоянию ребёнка; сохранение адекватных детско-родительских отношений и стилей семейного воспитания.

Таким образом, при создании определённых условий часть детей с РДА может быть подготовлена к инклюзивному образованию уже на этапе дошкольного детства, что обеспечивает дальнейшее обучение в общеобразовательной школе и последующую интеграцию в общество.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Современные дети: какие они? :мат-лы интернет-конференции. URL: <http://www.mgpu.ru/article.php?article=129>.
2. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2009. – № 6. – С. 3–9.
3. Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития. – М.: Изд-во «Экзамен», 2004. – 128 с.
4. Гилберт К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие / пер. с англ. О. В. Дерявой; под. науч. ред. Л. М. Шипицыной; Д. Н. Исаева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 144 с.

СЕКУЛЯРНЫЙ ГУМАНИЗМ И ПРАВОСЛАВНОЕ ХРИСТИАНСТВО В ДУХОВНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Розина О.В.

ГУО ВО МО «Московский государственный
областной университет», г. Москва

Сторонники концепции секуляризованного гуманизма утверждают, что между ним и христианством нет различий, так как оба эти мировоззрения направлены на духовное возрастание и совершенствование человека, заботу о нем и его спасение, гуманное воспитание и гуманизацию межличностных отношений. Действительно, при беглом взгляде «со стороны» может показаться, что между ними много общего. Например, этические представления о достоинстве и уникальности личности, ее свободе, о том, что люди должны жить в мире и согласии, уважать права и свободы друг друга.

Но при этом сторонники гуманизма лукаво умалчивают, что в своей основе их концепция антропоцентрична, так как главным является не Создатель, а человек. При этом некоторые системы напрямую отрицают существование Бога. Однако в наш век немодно быть атеистом, поэтому современная релятивистская философия рассматривают Творца как абстрактный высший разум. Это тот «карманный бог», который «в душе» и следование за которым не требует изменения собственной жизни в соответствии с его законами, что удобно и комфортно. В любом случае, для гуманиста основой всего является индивидуум, личность – высшее существо, продукт естественного отбора природы, «разумная обезьяна», о чем продолжают повествовать школьные учебники по биологии.

В противоположность этому христианское мировоззрение базируется на том, что в основе мироздания – Бог и Божественная воля, а человек создан по образу и подобию Всевышнего. И христианский гуманизм в корне отличается от его секуляризованного аналога, так как он теоцентричен. «Ибо так возлюбил Бог мир, что отдал Сына своего едиnorodного, дабы всякий верующий в Него, не погиб, но имел жизнь вечную» (Ин. 3,16).

Различие антропоцентричного гуманизма и христианства приводит к последующим противоречиям.

Гуманист считает, что любое зло является следствием внешних факторов: природы, государственной власти, действий классового противника, а значит, основой мироздания являются не любовь и

добро, а вражда классов и людей. Из этого следует, что взаимная ненависть и соперничество людей являются объективно существующими и нормальными явлениями.

Для христианина же зло – лишь проявление конкретного действия, как объективно не существует тьма, а это лишь отсутствие света, или холод, как отсутствие тепла. Поэтому зло – это отсутствие любви, добра и милосердия, как результат человеческого выбора.

Отказ от Бога приводит гуманиста и к отрицанию голоса Божия в душе (того, который христиане называют совестью). В итоге, согласно гуманизму, индивидуум сам может определить, что ему подходит, а что нет, и в соответствии с этим предпочесть то или иное действие, что и утверждает современный релятивизм.

Христиане же полагают, что у человека нет такого телесного органа, который позволил бы ему безошибочно выбрать нравственно полезный для себя путь и видеть глубинные причинно-следственные связи всех своих поступков и их последствий. Нет такой науки, которая могла бы помочь определить границы добра и зла в каждом конкретном случае. Решение как серьезных мировоззренческих, так и постоянных житейских проблем всегда ставит человека перед выбором, последствия которого могут сказаться не только на его жизни сразу, но и на судьбе его потомков. И только голос Бога в душе и Богообщение позволяют найти выход, не нарушающий интересов и нравственных устоев человека.

В безрелигиозном гуманистическом мировоззрении отсутствует понятие греха, а бессовестным считается поступок, который является преступлением юридической нормы. Высшим нравственным идеалом становится разумный эгоизм, основанный на формуле: «не делай другому того, что не хочешь потерпеть сам». При таком подходе главное место в привитии этических норм и нравственных понятий начинает занимать воспитание ребенка в духе соблюдения правовых норм, а не в пристальном внимании к своему внутреннему миру и своей совести. В таком случае для человека всегда есть соблазн («если никто не видит») пренебречь внешним законом: ведь «если нет Бога, то все позволено» (Ф.М.Достоевский). А это создает почву для двойных стандартов.

В православии же граница между грехом и праведным поступком носит не юридический, а нравственный характер. Основой отношений является жертвенная, бескорыстная любовь к Богу и к ближнему, милосердие, а любое отклонение от этого пути в итоге приводит к несправедным действиям, опасным для нравственного здоровья человека.

Базируясь на протестантской этике и абсолютизируя естественные потребности человека, современное гуманистическое мировоззрение допускает нарушение нравственной нормы, если это не противоречит юридическому закону. Более того, существование человека и общества, как полагают гуманисты, невозможно без такого нарушения («мелкого греха»), но главное сделать «грех цивилизованным», то есть приписать ему свойства человеческого естества. Поэтому естественными, то есть свойственными человеку, становятся такие «мелкие человеческие слабости», как курение, супружеские измены, пьянство, аборт, которые допускаются в определенных местах и специальных учреждениях. Это придает им особый шарм, изящество и формирует понятие о «культуре потребления», то есть соблюдения чувства меры. Это уже не грех, а искусства, появляется иллюзия, что его можно контролировать.

Но в православном понимании «нет такого желудка, в котором не было бы дуба» (архиепископ Иоанн Шаховской), то есть даже самое малое отступление от нравственного идеала разрушительно для человека, так как появление одной страсти неизбежно влечет за собой и все остальные.

В этом одно из коренных отличий секулярного гуманизма от православия. Первый полагает, что хоть человек – высшее существо, но святость не может быть его идеалом, так как борьба с собственным естеством невозможна. Православие же утверждает, что только идеал святости может быть достоин замысла Бога о человеке, поэтому духовное воспитание должно быть направлено на восстановление единой жизни с Творцом, утраченной после грехопадения прародителей, преображение естества человека, его духовное и нравственное становление. Поэтому смысл воспитания – в обожении человека, обретении им образа и подобия Создателя.

Все естественные потребности гуманиста связаны с земной жизнью, и они должны удовлетворяться, что регулируется законом. Данное положение лежит в основе деятельности современного правозащитного движения, которое требует соблюдения любых естественных прав человека. Идеал гуманиста о всесторонне развитой личности и ее самоактуализации искажает саму сущность человека, так как пытается построить его воспитание на удовлетворении потребностей, границы которых определить невозможно. Отсюда противоестественная для православной культуры борьба за права сексуальных меньшинств, легализацию однополых браков, оправдание абортов, эвтаназии и иных пороков.

Христианство же рассматривает земной путь как подготовку к жизни вечной, и от выбора человека здесь и сейчас зависит дальнейшая судьба его бессмертной души. Поэтому воспитание в православной культуре – это иерархический процесс формирования личности, а не всестороннее ее развитие и самоактуализация.

И православная культура, и гуманизм утверждают, что человек – существо свободное. Но свобода христианина – в добровольном следовании за голосом Бога в своей душе, а гуманиста – за естественными потребностями. С точки зрения гуманиста, христианин, как раб Божий, связан многочисленными путями ответственности перед Богом и людьми, а для христианина, гуманист – раб самого себя, своих потребностей и желаний.

Кто прав?

Ответ на этот вопрос каждым педагогом и есть выбор модели воспитания.

В педагогике действует закон сообщающихся сосудов, а учитель может дать ребенку только то, что имеет сам.

Возврат человека к Богу самым тесным образом связано с внутренним состоянием человека. На вопрос книжников, когда откроется Царство Божие, Христос ответил, что «не придет Царствие Божие приметным образом, и не скажут: «вот оно здесь», или «вот там». Ибо, вот, Царствие Божие внутри вас есть» (Лк. 17, 20–21). Поэтому начало пути БЛУДНОГО СЫНА – это познание самого себя, так как, познавая себя, человек отвечает на главный вопрос – кто он есть и в чем смысл его жизни. Это путь открытия в себе духовного зрения, как прозрение слепого, когда «Иисус сказал ему: иди, вера твоя спасла тебя» (Мк., 10, 52). А признание себя образом Божиим, а не «разумной обезьяной» и есть начало пути к Богу, возвращение к Нему.

Поэтому цель духовного становления личности на основе традиций и ценностей православия – это не красивый рассказ о храмах около дома, а изменения в самом доме, это помощь ребенку в прозрении, в открытии духовного видения себя и смысла своей жизни, как пути возврата к Отцу блудного сына. Но совершенно очевидно, что, прежде всего, педагог сам должен хотя бы стоять на этом пути.

НОРМАТИВНЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ (1960-1991 ГОДЫ)

Рубинчик Ю.С.
ГОУ ВО МО «Московский государственный
областной университет», г. Москва

С позиции изучения возможностей формирования у дошкольников отношения к окружающему социальному и природному миру расширяются представления о взаимосвязи среды и воспитания.

На новом уровне научно-педагогического знания в 60–70-е годы XX столетия разрабатываются вопросы воспитания дошкольников в целом, семейного. Традиционно много внимания уделяется проблемам изучения игры как одной из ведущих форм организации развития дошкольников

Широкомасштабные научные исследования инициировали совершенствование существующих методов воспитания и разработку новых. Обобщение опыта прошлых лет и новых подходов привело к подготовке «Типовой программы воспитания и обучения в детском саду» (1984 год), которая не утратила своей актуальности и сегодня.

В восьмидесятые годы в СССР была выдвинута идея о необходимости начинать обучение школьников с шести лет. Исследования А.В. Запорожца, Л.Е. Журовой и др. убедительно показали, что в этом случае необходимо будет создать в первом классе условия приближенные к детскому саду или реализовывать школьную программу с шестилетними детьми в детском саду. Эта идея не получила своего развития в силу неподготовленности как школы к созданию в ее стенах условий детского сада, так и педагогических работников дошкольных учреждений к системному обучению детей по школьной программе. В ходе исследований по проблеме раннего обучения было показано преимущество обучения в детском саду по сравнению с семейным обучением.

С началом перестройки (1985 год), демократизацией деятельности всех социальных институтов начинается поиск новых подходов к дошкольному образованию, приведший к разработке в 1989 году «Концепции дошкольного воспитания» (под редакцией В. Давыдова и В. Петровского), принятию «Временного положения о дошкольных учреждениях» (1991 год). В перечисленных документах к основным функциям дошкольных образовательных учреждений

отнесены: охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечение их интеллектуального и личностного развития, забота об эмоциональном благополучии каждого ребенка. В концепции представлены принципы развития дошкольного образования:

- гуманизация - воспитание гуманистической направленности личности дошкольника, основ гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к семье, Родине, природе;
- развивающий характер образования;
- ориентация на личность ребенка, сохранение и укрепление его здоровья, установка на овладение способами мышления и деятельности, развитие речи дифференциация и индивидуализация воспитания и обучения;
- развитие ребенка в соответствии с его склонностями, интересами, способностями и возможностями;
- деидеологизация дошкольного образования - приоритет общечеловеческих ценностей, отказ от идеологической направленности содержания образовательных программ детского сада.

Все представленные принципы кроме последнего (деидеологизации) закономерно вытекают из принципов, заложенных еще в дореволюционной России и на этапе становления дошкольного воспитания в СССР. Принцип деидеологизации вступает в противоречие с принципом гуманизации, предполагающим воспитание любви к Родине, в СССР – Родине социалистической. Деидеологизация в государственных учреждениях дошкольного образования в то время просто противоречила Конституции страны, где была четко прописана направляющая и руководящая роль партии во всех сферах жизнедеятельности страны. Однако появление такого принципа в ключевом документе по дошкольному образованию говорит о снижении государственного контроля за системой.

В 1991 году с прекращением существования СССР закончился советский период развития дошкольного образования и соответственно этап его нормативного развития. К этому моменту системой дошкольного воспитания было охвачено 70% городских детей и 39% детей в сельской местности.

В таких условиях остро встает проблема необходимости изучения теории и практики развития советского образования. Периода на протяжении, которого дошкольное образование поступательно развивалось, была разработана его теория,

реализована богатая практика. По нашему мнению, советское дошкольное образование может стать основанием для развития системы сегодня и на перспективу. Опора на опыт предшествующего развития любой образовательной системы является важнейшим основанием для разработки новых концептуальных и методических подходов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гребенщикова Е.А. История дошкольной педагогики в России. — М.: Просвещение, 1976. — 432 с.
2. Журова Л.Е. Обучение грамоте в детском саду. — М., Изд-во «Педагогика», 1978. — 317 с.
3. Запорожец А.В. Психология детей дошкольного возраста. - <http://www.klex.ru/hz0>.
4. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольная педагогика, № 9, 1989. — С. 50.
5. Крулехт М.В. Инновационный путь развития дошкольного образования: проблема качества и возможные риски // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2014. № 6, С. 29-34.
6. Рубинчик Ю.С. Становление советской системы дошкольного образования//Теоретические и прикладные аспекты развития современной науки. По материалам I Международной научно-практической конференции. — Пермь, 2016.
7. Рубинчик Ю.С. Этапы развития советской системы дошкольного образования// Научный журнал «Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки» №11-2015г. С.321-324.
8. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду (1984 год). - [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL <http://pandia.ru/text/78/178/11327.php>.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Серёгина О.В.

АУДПО Ханты-Мансийского автономного
округа – Югры «Институт развития
образования», г. Ханты-Мансийск

К разладу естественных отношений человека и окружающей среды вели многие причины: рост населения, постепенное истощение природных ресурсов, извлечение из-под земли полезных ископаемых, перенос их на поверхность, а затем в атмосферу, водоемы и тому подобное.

В эволюции музыки тоже происходят процессы перенесения жанровых, стилевых, языковых элементов, их смещения относительно первоначальных границ. Уходит в прошлое первозданная чистота региональных культур, интенсифицируются интернациональные связи. Европейская музыка вплотную смыкается с внеевропейской, композиторская с фольклорной, старинная с современной и т.д.

В развитии вокальной культуры также происходят значительные изменения. Убывающая сфера классики обретает форму определенного социального статуса – элитного искусства. В то же время возрастает роль эстрадных жанров. Именно в настоящее время выявляется потребность в современной эстрадной индустрии, ориентированной на западный афро-американский стиль, не свойственный русской музыкальной культуре, направленной на заполнение свободного времени и несущей развлекательную функцию. Все это ведет к потере национальных корней и традиций певческого искусства, а также к оскудению духовно-нравственного потенциала многих эстрадных исполнителей.

Одним из наиболее значимых воздействий научно-технического прогресса на певческое искусство стало появление микрофона, который, на первый взгляд, во многом облегчил существование исполнителей. Однако, при записи голоса акустические характеристики спектра звука во многом уступают живому исполнению, а технические приемы микрофонного пения требуют от певца колоссальной выносливости голосового аппарата. Неправильный режим голосообразования, как и нарушение гигиенических норм в пении, часто приводит к возникновению заболеваний голосового аппарата и порче голосов.

В связи с этим возрастает необходимость экологического подхода к обучению детей певческому искусству. Рассмотрение этого подхода невозможно без выявления общих черт в экологическом и художественно-эстетическом воспитании. Анализ многочисленных источников, проведенный автором статьи, по проблемам художественно-эстетического и экологического сознания, а также педагогических источников по проблемам художественно-эстетического и экологического воспитания позволил выявить то, что в них провозглашается идея гармонизации личности с окружающим миром и с самим собой, в опоре на созидательную и жизнеутверждающую творческую деятельность ребенка [1].

Эволюция певческого искусства со времен его зарождения до появления «микрофонного» пения заключалась в изменении требований и к исполнителю, и к слушателю. Воспроизведение вокальной классики с помощью звукозаписи отчасти нарушило природную основу пения и акустическое восприятие слушателем голоса певца. В связи с этим для современного этапа развития певческого искусства возникает проблема экологии слуха и голоса исполнителя, а также экологии слуха, воспринимающего образцы певческого искусства слушателя. Экология слуха и голоса становится актуальной и в процессе обучения певческому искусству детей.

Становление певческой культуры в России происходило последовательно в процессе эволюции национальной культуры, которая всегда, в той или иной степени, испытывала на себе влияние других культур.

Певческое искусство формировалось в синтезе с византийским (церковное пение) и западноевропейским (светская музыка) искусством. Обогащалось новыми красками, создавало неограниченные возможности для созидания и творчества, поиска своего стиля, своих особенностей, оказывало сильнейшее формирующее влияние на личность человека, расширяя гамму его впечатлений, интересов и вкусов.

Развитие исполнительской культуры и вкуса формировалось в лоне церкви и основывалось на звуковой эталон духовных песнопений дореволюционной России. Звуковой эталон имел не только эстетический аспект, выраженный в недопустимости «бесчинного вопля» [3], как несоответствующего стиля церковного пения, но и экологическую направленность, так как не шел против естественной гендерной природы человеческого голоса. В отличие от западноевропейского эталона, связанного с исполнительской культурой певцов-кастратов.

Вокальность духовных песнопений определяется певучестью церковно-славянского языка, а тексты богослужебных песен, отличающиеся глубиной духовного содержания, настраивают душу поющих на такое состояние, в котором процесс исполнения происходит легко и непринужденно. Все это создает такие условия для голоса, при которых происходит естественная настройка голосового аппарата на правильно-координированную его работу, осуществляется саморегуляция голоса в процессе пения, что благотворно сказывается на его развитии и способствует быстрому закреплению вокальных навыков.

Постановка голоса происходила органично и формировала певческие навыки: дыхание с глубокой опорой, стабилизация положения гортани, полноценная озвученность резонаторов на всех участках диапазона, артикуляция.

Обучение пению преследовало цель добиться природной красоты звучания голоса и исходило из требования чистоты интонирования, естественного звуковедения, четкости произношения слов, воспитания голоса, начиная от примарных тонов среднего регистра и пения без сопровождения. Эти общие установки, отражающие вокально-хоровые навыки, стали основой для создания отечественной классической вокальной школы, являясь незыблемыми и по сей день, так как строятся на русских национальных традициях.

Тесная связь речи и пения в вокальном воспитании детей прослеживается на протяжении столетий. Чтение текстов нараспев являлось одним из основных методов вокального воспитания детей в системе светских учебных заведений вплоть до XX века.

В музыкально-педагогической литературе указывается, что обучение академическому пению должно начинаться в младшем школьном возрасте (Д. Е. Огороднов, В. С. Попов, В. Г. Соколов, Г. П. Стулова и др.) [4, 5]. Это обучение идет успешно в процессе участия детей в коллективных формах творчества, к которым относятся театральные постановки детских опер, мюзиклов, музыкальных сказок, для которых активно используются различные технические средства.

В настоящее время развитие детского вокального воспитания остается актуальным и имеет экологические основы. Под экологической основой вокального воспитания младших школьников следует понимать заботу о сохранении в детях творческой природы человека, его природной способности к физиологическому, эмоциональному, интеллектуальному, социальному и духовному развитию. Привычка к восприятию низкопробной эстрадной, рок-,

поп-, компьютерной музыки, антихудожественный показ музыкального материала, неумелые методы педагогической работы, слушание классических образцов в неподобающей для того обстановке, все это модифицирует естественные реакции детей на музыку, приучая не только небрежно относиться к художественным и национальным ценностям, но даже отворачиваться от них, устремляясь в сторону тривиальной музыки.

Каждое новое поколение вновь открывает музыку для себя, воплощая в ней свое видение окружающего, свой духовный мир. В этом повторяющемся из поколения в поколение возрождении и сохранении музыки – ее первозданность, так как, возникая в различных звуковых представлениях, она всегда неожиданна и уникальна.

В связи с этим постановка проблемы экологии вокального воспитания младших школьников в рамках программы учебного предмета «Музыка» в условиях введения ФГОС, представляется автором особенно важной, поскольку базируется на формировании у школьников певческих навыков и выработке положительных слуховых реакций на объективно ценные произведения, строящихся с учетом социальной и биологической полезности.

Долг каждого педагога – наполнить жизнь детей подлинным искусством, лучшими произведениями классической и современной (инструментальной, вокальной, вокально-хоровой) музыки; а также образцами народной и духовной музыки. Стремиться к воспитанию гармоничной, творческой и интеллектуальной личности, обладающей активной жизненной позицией, высокими духовно-нравственными качествами, отвечающими требованиям современного российского общества, построенного на основе диалога многонациональных культур.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Калугина О.В. Обучение младших школьников певческому искусству на основе экологического подхода в учреждениях дополнительного музыкального образования: дисс.пед.наук: 13.00.02 / Калугина Оксана Владимировна. – Екатеринбург: 2008. – 211 с.
2. Куприна Н.Г. Экология музыкально-звуковой сферы современного ребенка / Н. Г. Куприна. – М.: Академия, 2007. – 448 с.
3. Миропольский, С.И. Очерк истории церковно-приходской школы: от ее возникновения на Руси до настоящего времени / С. И. Миропольский. – М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2006. – 408 с.

4. Огороднов Д.Е. Методика музыкально-певческого воспитания / Д. Е. Огороднов – СПб.: Лань, Планета музыки, 2014. – 224 с.

5. Стулова Г.П. Акустические основы вокальной методики / Г. П. Стулова. – СПб.: Лань, Планета музыки, 2015. – 144 с.

АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИМ ИНОЯЗЫЧНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Стрельникова О.А.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Развитие личности, обретение духовно-нравственного опыта, формирование целостного мировоззрения, осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к мнению, мировоззрению, культуре, языку и вере другого человека и социализация обучающихся – первостепенная задача государственной образовательной политики и социально значимая цель современных образовательных стандартов. Личностно-развивающее образование предполагает приоритет формирования личностных универсальных учебных действий, включающих: действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации обучающихся (их готовности к жизненному и личностному самоопределению, знание моральных норм, умение выделять нравственный аспект поведения и соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами), ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях [1]. Это указывает на главенство духовно-нравственного воспитания в личностно-развивающем образовании.

В связи с переходом с 1 сентября 2015 года всех общеобразовательных организаций Российской Федерации на новые образовательные стандарты основного общего образования и необходимостью организации изучения новой предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» Всероссийским методическим объединением по ОРКСЭ и ОДНКНР совместно с Городским методическим центром Департамента образования города Москвы были разработаны рекомендации по реализации предметной области ОДНКНР, которые

указывают на целесообразность включения тем, содержащих вопросы духовно-нравственного воспитания, в рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) других предметных областей и включение занятий по предметной области ОДНКНР во внеурочную деятельность в рамках реализации программы воспитания и социализации учащихся [2]. Таким образом создаются предпосылки для всеобъемлющей реализации принципа интегративности программ духовно-нравственного воспитания при организации современного социально открытого школьного образовательного пространства и создания нравственного уклада жизни обучающихся [3].

Философский энциклопедический словарь толкует термин интеграция (лат. *integration* – восстановление, восполнение, от *integer* – полный, цельный, ненарушенный) как процесс или действие, имеющее своим результатом целостность, объединение, соединение, восстановление единства и связи между отдельными областями знания, восполнение разрозненной картины мира. В образовании процесс интеграции рассматривается как органическая взаимосвязь и взаимопроникновение содержания различных дисциплин, который должен вывести ученика на понимание единой научной картины мира, расширить его кругозор и способствовать направленному формированию целостного мировоззрения с целью всестороннего и гармоничного развития его личности [4]. Таким образом, выделяется приоритет мировоззренческого аспекта в интеграционных образовательных процессах.

Формирование мировоззрения как действенный рычаг управления личностью способствует ее целостному духовно-нравственному воспитанию и развитию [5], которое основывается на различных мировоззренческих системах, как религиозных так и нерелигиозных. В педагогических системах, которые сохраняют и транслируют исторически сложившиеся у народов и больших социальных групп конкретной страны способы мировосприятия, образа жизни и морального регулирования, значительное место занимает духовно-нравственное воспитание на основе мировоззрений, нравственных и культурных ценностей традиционных религий [6]. Так, для российской школы актуально духовно-нравственное воспитание на основе культуры религий, составляющих «неотъемлемую часть исторического наследия России»: христианства, ислама, буддизма, иудаизма, при признании «особой роли православия в истории России, в становлении и развитии ее духовности и культуры» [7]. Поэтому интеграция

предметной области «Основы религиозных культур и светской этики» в другие образовательные дисциплины - архиважное условие для полноты духовно-нравственного развития личности, формирования целостного мировоззрения обучающихся и достижения на этой основе взаимопонимания и согласия между представителями разных культур.

В этом отношении велико значение интеграции предметных областей ОРКСЭ/ОДНКНР и «Филология» и входящего в эту область предмета «Иностранный язык». На сегодняшний день разработаны общие рекомендации по выбору тем для углубленного изучения духовно-нравственной культуры на базе основного содержания отдельных учебных предметов (истории, обществознания, музыки, изобразительного искусства и географии) на уровне основного общего образования [2]. Учебный предмет Иностранный язык также обладает огромным потенциалом для духовно-нравственного развития обучающихся, поскольку «язык вообще есть средство вхождения человека в культуру как в мир ценностей, а иностранный язык есть еще и средство расширения языковой и концептуальной картины мира» [8]. Однако, интеграция программ духовно-нравственного развития и иностранного языка пока не имеет ни четкой структуры, ни механизмов реализации и оценивания, поэтому необходимо определить подходы и принципы, на основании которых можно осуществлять интеграцию и разрабатывать подробные рекомендации для учителей-предметников, работающих по этим программам.

Основанием для интеграции образовательных дисциплин «Основы религиозных культур и светской этики» / «Основы духовно-нравственной культуры народов России» и «Иностранный язык» является проблема духовно-нравственного развития обучающихся, то есть последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, формирования способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [9]. На содержательном уровне обе дисциплины концентрируют внимание на основных ценностях, нормах морали, нравственных и духовных идеалах, хранимых в культурных, в том числе религиозных, традициях народов родной страны и стран изучаемого языка. Эта культурная информация необходима для формирования способности к межкультурному общению, фундамент которого закладывается в начальной школе, продолжается на уровне основного общего

образования, а в общем среднем иноязычном образовании развитие межкультурной компетенции становится основной задачей.

Ведущий специалист в области развивающего иноязычного образования, З.Н. Никитенко, отмечает, что поскольку ученик в РИО является одновременно субъектом своей культуры и объектом сразу двух культур (родной и культуры народа – носителя языка), то фундаментом полноценного межкультурного общения для младшего школьника составляет сначала знание того, “как у нас”, потом – “как у них”, и затем поиск того, что нас объединяет. При этом необходимо, чтобы интерпретация факта чужой культуры происходила с точки зрения его ценности для самих носителей языка. Только тогда младший школьник сможет правильно воспринять факт иной культуры, будет испытывать гордость за “свое” и уважительно относиться к чужому, что повысит его статус как субъекта своей культуры и исключит риск формирования этноцентризма при восприятии иной культуры. Таким образом, для создания основы межкультурного общения приобщение младшего школьника к языковой картине мира зарубежных сверстников - носителей языка и культуры должно происходить с обязательной опорой на свою национальную культуру и на родной язык [8].

В начальной школе в рамках модульного курса ОРКСЭ начинается знакомство обучающихся и формирование у них первоначальных представлений об основных нормах светской и религиозной морали, понимание их значения в выстраивании конструктивных отношений в семье и обществе. Изучение этого предмета способствует воспитанию нравственности, основанной на свободе совести и вероисповедания и духовных традициях народов России. У обучающихся развивается способность к общению в полиэтнической, разномировоззренческой и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога [10]. В результате освоения этого курса школьники обретают осмысленное принятие своей культуры, что создает необходимые условия для понимания иных культур на основе сравнения со своей собственной [8].

В этой связи важным условием организации духовно-нравственного развития и формирования ценностно-смысловой сферы личности на основе интеграции предметных областей ОРКСЭ/ОДНКНР и Иностранный язык является учет мировоззренческих и культурных особенностей и потребностей семей обучающихся, что особенно актуально в связи с тенденцией к увеличению в нашей стране количества национальных, этнокультурных, этноконфессиональных и конфессионально

ориентированных общеобразовательных учреждений. Принципы вариативности и добровольности являются основополагающими для модульного курса ОРКСЭ [6]. Как показал анализ социального запроса на духовно-нравственное развитие личности в иноязычном образовании, не менее важно ориентироваться на эти принципы при отборе содержания иноязычного образования. По мнению родителей, дети должны знать, что в жизни их сверстников как в родной стране, так и за рубежом, есть место храму, религиозной жизни, любви, милосердию, состраданию и служению ближнему, будь то родные, друзья, незнакомые люди или окружающая нас природа, которые нуждаются в помощи и заботе. Информация об этом должна исходить не только из семьи, но и от педагогов [11] и пронизывать все содержание образования.

Язык как знаковая система, лежащая в основе человеческого общения, формирования гражданской, этнической, социальной и религиозной идентичности, позволяет понимать, быть понятым и выражать внутренний мир человека, его мировоззрение [9]. Языки являются результатами многовековой духовной жизни народов (К.Д.Ушинский), поэтому для духовно-нравственного развития личности крайне важно формирование соответствующей языковой среды, отбор языкового материала, посредством которых обучающиеся овладевают тем или иным языком. Это обеспечит согласование целей и ценностей при отборе содержания образования, как необходимое условие грамотного управления качеством духовно-нравственным развитием личности [12].

Интеграция программ духовно-нравственной направленности в иноязычное образование обеспечит формирование у обучающихся целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего культурное, духовное многообразие современного мира. Получение доступа к литературному наследию, включая духовно-религиозное, а через него к сокровищам отечественной культуры и культуры страны изучаемого языка и достижениям цивилизации, будет способствовать обогащению словарного запаса обучающихся и достижению ими более высоких предметных результатов при изучении других учебных предметов [9]. Особенно важно, чтобы в результате изучения подобного курса была сформирована способность достойно представлять свою страну, занимать активную гражданскую позицию и противостоять вызовам современной цивилизации, в том числе связанным с разжиганием межнациональных и межэтнических конфликтов, причиной чего

зачастую становится религиозная неграмотность как взрослых так и подрастающего поколения. Взаимопроникновение и взаимодополнение этих предметных областей будет способствовать приобретению фоновых знаний и формированию личностных качеств, необходимых для межкультурного взаимодействия на иностранном языке, и обеспечит преемственность всех образовательных уровней на межпредметной основе.

Поэтому интеграция образовательных областей «Основы религиозных культур и светской этики»/«Основы духовно-нравственной культуры народов России» и предмета «Иностранный язык» может стать важным элементом управления качеством духовно-нравственного развития личности в школьном иноязычном образовании.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.

2. Рекомендации по реализации предметной области Основы духовно-нравственной культуры народов России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/odnknr/pilotnyj-proekt/rekomendatsii-po-realizatsii-predmetnoj-oblasti-osnovy-dukhovno-nravstvennoj-kultury-narodov-rossii.html>

3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Москва. Просвещение. 2009 г. С.21.

4. Трубайчук Л.В. Интеграция как средство организации образовательного процесса/ Л.В. Трубайчук // Начальная школа Плюс До и После. – 2011. - № 10. – С.1-7.

5. Ромашина С.Я. Диалог культур в личносно развивающем иноязычном образовании. / С.Я. Ромашина, С.Н. Семяников, Р.Е. Андропова, А.В. Межина. // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик. Материалы первой международной научно-практической конференции 14-16 апреля 2016г. - М.: МГПУ, 2016 – с. 473.

6. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе. / И.В.Метлик, И.А.Галицкая, А.В.Ситников. Под ред. д.п.н. И.В.Метлика. – ПРО-ПРЕСС, 2012. – с.142.

7. Преамбула ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях».

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16218/

8. Никитенко З.Н. Развивающая технология как инструмент реализации методической системы иноязычного образования в начальной школе: Монография. – М.: МПГУ, 2012. -206 с.

9. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/>

10. Примерная основная образовательная программа начального общего образования <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-2/>

11. Ромашина С.Я., Андропова Р.Е., Косцова Е.М., Межина А.В. Формирование личностных результатов обучающихся в иноязычном образовании. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2015. № 4 (20) – М.: МГПУ, 2015 -С. 56-64.

12. Перминова Л.М., Яковлева Н.И., Перминов В.Л.. Образование в эпоху кризиса: XXI век. Монография. – М.: МИОО, 2012. – 150 с.

АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОГО ЗАПРОСА НА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

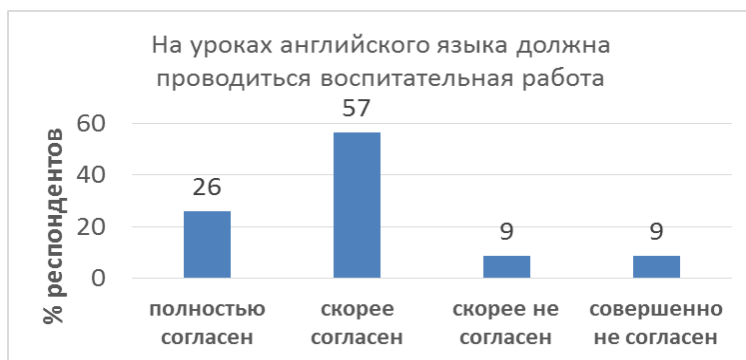
Стрельникова О. А., Шипилова А.В.
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет», г. Москва

Духовно-нравственное развитие личности – ключевая задача современной государственной образовательной политики на всех ступенях образования [1]. Формирование мировоззрения - один из мощных рычагов управления личностью, способствующих ее целостному духовно-нравственному воспитанию и развитию [2], которое может основываться на различных мировоззренческих системах. Интеграция этой сферы во все аспекты школьного

образования пока не имеет четкой структуры и механизмов реализации.

В иноязычном образовании эта цель может осуществляться через последовательное включение в программы тем и текстов духовно-нравственной и религиозно-культурологической направленности на иностранном языке, и современные стандарты предоставляют такую возможность [3]. Знание основных норм морали, нравственных, духовных идеалов народов стран изучаемого языка создаст основу для понимания особенностей разных культур, воспитания уважения к ним и формирования готовности и способности на этой основе вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания.

Духовно-нравственное развитие личности следует осуществлять на принципах культуросообразности, нравственно-этической ориентации, вариативности и добровольности с учетом мировоззренческих особенностей семей обучающегося [4, 5]. В этой связи нами предпринят анализ социального запроса на духовно-нравственное развитие младших школьников в иноязычном образовании. К опросу в качестве экспертов на добровольной основе были привлечены родители пятиклассников крупного московского образовательного комплекса ГБОУ «Измайловская гимназия №1508», изучающих английский язык. В анонимном опросе приняли участие более 13% списочного состава родителей, данная выборка является репрезентативной. Ниже приведены результаты.



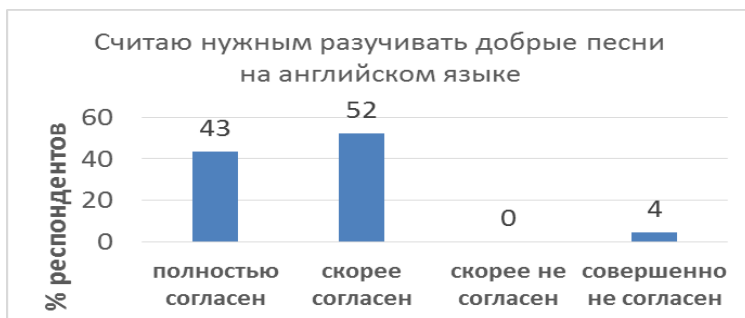
Большинство родителей согласны с необходимостью духовно-нравственного воспитания на уроках иностранного языка.



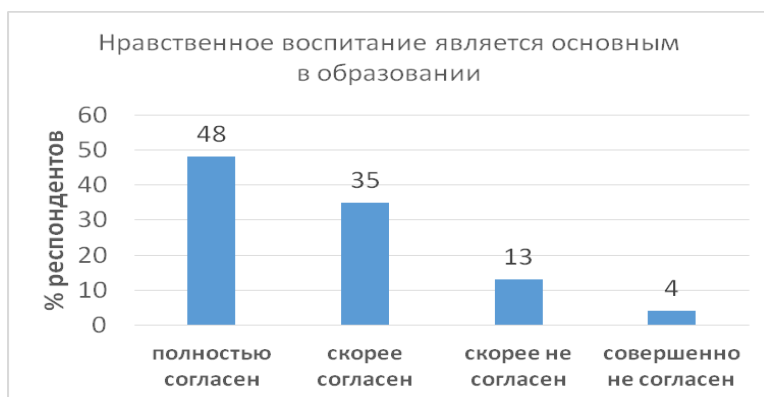
У родителей есть сомнения в необходимости использования текстов духовно-нравственной направленности на уроках иностранного языка, но они готовы дома читать их вместе с ребенком. Родители предпочитают участвовать в процессе формирования личности ребенка и поддержат усилия учителя в рамках внеурочной формы иноязычного образования, о чем говорят их экспертные оценки и на следующей диаграмме.



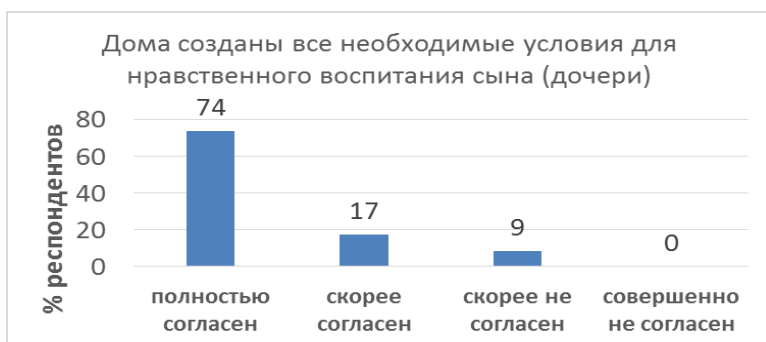
В урочных формах родители одобряют использование песенных текстов.



При этом родители согласны с необходимостью духовно-нравственного образования, о чем неоспоримо свидетельствуют их оценки на трех следующих диаграммах.



Семьи в подавляющем большинстве подчеркивают необходимость формирования духовно-нравственных качеств ребенка и создают условия для этого.



Подчеркиваем, что не все учащиеся располагают условиями для духовно-нравственного воспитания в семье, и усилия педагогов иностранного языка послужат им необходимой поддержкой. Это ставит перед высшей школой задачу подготовки педагогов, являющихся носителями нравственных качеств личности [6].

На основании исследований можно сделать вывод о сформированном социальном запросе на духовно-нравственное развитие младших школьников в иноязычном образовании, в особенности – в его внеурочных формах. Актуальной является разработка методических рекомендаций о порядке использования аутентичных текстов на иностранном языке для этих целей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе. / И.В.Метлик, И.А.Галицкая, А.В.Ситников. Под ред. д.п.н. И.В.Метлика. – ПРО-ПРЕСС, 2012. – с.142.

2. Ромашина, С.Я. Диалог культур в личноно развивающем иноязычном образовании. / С.Я. Ромашина, С.Н. Семянников, Р.Е. Андропова, А.В. Межина. // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик. Материалы первой международной научно-практической конференции 14-16 апреля 2016г. - М.: МГПУ, 2016 – с. 473.

3. Ромашина С.Я., Андропова Р.Е., Гнедко Ю.А. Кодификатор как способ достижения планируемых результатов при изучении иностранного языка в начальной школе. // Сборник научных трудов: Актуальные направления научных исследований начала XXI века; под общей редакцией О.П. Чигишевой. - Ростов-на-Дону.: Международный исследовательский центр «Научное сотрудничество», 2015. - С. 77-85.

4. Подласый, И.П. Педагогика: учебник / И.П.Подласый. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011. – 574 с. – (Основы наук).

5. Преамбула ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях». [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16218/

6. Ромашина С.Я., Андропова Р.Е., Косцова Е.М., Межина А.В. Формирование личностных результатов обучающихся в иноязычном образовании. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2015. № 4 (20) – М.: МГПУ, 2015 -С. 56-64.

ПСИХИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Сычева Е.В.

ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Постановка проблемы. Выдающийся чешский педагог Ян Амос Коменский один из первых с научно-педагогической точки зрения рассмотрел взаимосвязь поведения ребенка и его интеллектуального

развития, выделив шесть типов детей, отличающихся степенью умственного развития и особенностями характера. Он считал, что все они имеют право на обучение. Так и до сегодняшнего дня идет непрекращающаяся работа на поприще дефектологии. До нас дошло множество работ знаменитых педагогов-дефектологов, нейрофизиологов, пытающихся как можно подробнее изучить психологию детей с нарушениями интеллекта для оптимальной организации учебно-воспитательной работы с ними, для получения более благоприятной тенденции в психофизиологическом развитии детей. Работа над этими вопросами не прекращается и сегодня.

Анализ литературы. Оценивая изученность данной проблемы, следует отметить, что психофизические особенности умственно отсталых детей изучали Н.Ю. Борякова, А.Д. Виноградова, В.В. Воронкова, Л.С. Выготский, Д.Н. Исаев, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, Н.М. Назарова, В.Г. Петрова, Б.П. Пузанов, В.Ф. Шалимов, Л.М. Шипицына, Ж.И. Шиф, и др.

Цель исследования. На основе обобщения и систематизации научных работ ведущих отечественных дефектологов раскрытие психических особенностей умственно отсталых детей и подростков.

Изложение основного материала. Один из первых дефектологов Э. Сеген, работая с умственно отсталым ребенком, писал: «Он ничего не знает, ничего не может и ничего не хочет» [1, С.70]. Этими словами мы можем начать раскрытие общей характеристики особенностей психики умственно отсталых детей.

Для начала, нужно отметить, что степень выраженности дефекта при олигофрении (да и при любом другом заболевании) зависит от тяжести поражения, места его локализации и от времени его воздействия. Чем раньше у ребенка возникло заболевание, тем тяжелее последствия [2, С.105]. В первую очередь эти последствия касаются ядра психики – мышления, которое играет ведущую роль в становлении и развитии познавательной деятельности.

У умственно отсталых детей дошкольного возраста недостаточность проявляется на всех уровнях мыслительной деятельности. Решение самых простых наглядно-действенных задач для них затруднительно. Они допускают большое количество ошибок, которые многократно повторяются, так как умственно отсталые дети не пытаются изменить способ действия в случае неудачи [2, С.271]. Такой низкий уровень развития мышления, в первую очередь, объясняется неразвитостью основного инструмента мышления – речи.

Речь – основа мышления. Ж.И. Шиф отмечает, что речь участвует и в других аспектах психической деятельности. Она организует восприятие, участвует в протекании эмоционально-волевых процессов, придает памяти логический характер. Речь – то, что отличает человека от животного [3, С.274]. Первые слова дети с умственной отсталостью начинают произносить на третьем-пятом году жизни. Темп развития речи крайне замедлен, от чего даже их разговорно-бытовая речь слабо развита, так же часто имеют место дефекты произношения с разной степенью выраженности [1, С.97]. В силу того, что все мыслительные процессы развиваются параллельно с речью, дети плохо понимают смысл сказанного. Вследствие этого у таких детей отсутствует или же очень мал игровой опыт, так как умственно отсталые дети не понимают указаний и инструкций. Но главное, что нарушения развития речи не дают той базы, которая необходима для дальнейшего развития мышления, а вслед за ним и других психических процессов

Память умственно отсталых детей так же развита очень слабо. Объем запоминаемого ими материала значительно меньше, чем у их сверстников. Точность и прочность запоминания низки. Кроме того, воспроизводя материал, дети многое пропускают или же добавляют ненужные элементы, которые являются результатом случайных ассоциаций [4, С.85]. У них преобладает произвольная память, то есть они запоминают то, что привлекло их внимание, которое также имеет произвольный характер. В некоторых случаях имеет место преобладание механической памяти.

Базой чувственного познания, знакомства с окружающим миром являются ощущение и восприятие. У умственно отсталых детей имеют место нарушения ощущений различной модальности, снижение порогов чувствительности. Часто встречается нарушение дифференциации зрительных, слуховых, осязательных восприятий. По причине слабости замыкательной функции коры головного мозга и инертности процессов возбуждения и торможения, довольно проблематично не только формирование условных связей, но и их сохранение [5, С.275]. Кроме того процесс восприятия невозможен без непосредственного участия в нем и других психических процессов, таких как мышление, речь, ощущения.

Внимание – способность сосредоточения на одном объекте при одновременном отвлечении от других [6, С.215]. Основными свойствами внимания являются концентрация, объем, распределение и переключение. Концентрация внимания детей, страдающих умственной отсталостью, характеризуется слабой

сосредоточенностью, неустойчивостью. Распределение и переключение также нарушены вследствие патологической инертности процессов возбуждения и торможения. Объем внимания достаточно мал по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Одной из важнейших проблем в теории обучения и воспитания является личность. Личность (по В.П.Зинченко) – особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения. Одну из черт личности составляют эмоции – реакция человека на происходящее в окружающей действительности или во внутреннем мире. Эмоции умственно отсталых в подавляющем большинстве случаев являются неадекватными по отношению к раздражителю, имеет место быстрая смена настроения, причем им присущи полярные проявления эмоций в виде либо радости, либо гнева, то есть оттенки эмоций недоступны. Наряду с бедностью эмоций характерна их недостаточная дифференцированность. С опозданием формируются высшие духовные чувства: ответственность, чувство долга, совесть, патриотизм.

Выводы: Психика человека представляет собой взаимосвязанную систему, и если в ней имеет место тот или иной дефект, он неизбежно, в конечном счете, повлияет на всю психику в целом. Это мы можем проследить, установив структуру дефекта, путем построения иерархии первичного, вторичного и третичного дефектов при психическом недоразвитии. Так, первичным дефектом выступает стойкое нарушение познавательной деятельности, из которого вытекает вторичный дефект – нарушение интеллекта (мышления). Далее третичным и последующими дефектами, вытекающими друг из друга, будут нарушение познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, личности и в конце – особые образовательные потребности (ООП), которые учитель просто обязан учитывать при работе с данным контингентом детей, если желает достичь успехов в образовательном процессе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Перова, М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида [Текст]: учеб. для студ. дефект. фак. педвузов / М.Н. Перова. – 4-е изд., пер. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 408 с.
2. Лубовский В.И. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. обуч. по гуманитарным направлениям и

специальностям / В.И. Лубовский. – 7-е изд., пер. и доп. – М.: Юрайт, 2014. – 702 с.

3. Шиф, Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [Текст] / Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965. – 343 с.

4. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Дефектология» / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова. – М.: Просвещение, 2000. – 144 с.

5. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2007. – 391 с.

6. Истомина, О.А. Психология и педагогика. Психология личности [Текст]: учеб. пособие / О.А. Истомина, В.В. Павловский. – Владивосток: Морской государственный университет имени адмирала Г. И. Невельского, 2007. – 347 с.

ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: НЕКОТОРЫЕ УРОКИ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Широких О.Б.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г.о. Коломна

На протяжении последних десятилетий отечественные образовательные организации всех уровней находятся в состоянии постоянного обновления: выдвигаются и сменяют друг друга новые цели, изменяется содержание образования и методы его представления учащимся, появляются новые требования к работе учителя, используются современные средства обучения, воспитания и развития. Все эти процессы свойственны не только российской школе, но и системам образования других развитых стран. Однако в нашей стране многие преобразования, затронувшие массовую общеобразовательную школу, небезосновательно негативно воспринимались как самими педагогами, так и родителями, и обществом в целом. К ним относится, прежде всего, переход к тестовым формам проверки знаний в виде ЕГЭ или его аналогов в младшей школе, которые ориентируют учащихся и педагогов не на развитие мышления, а на проверку памяти, воспроизведение информации. Конечно, тесты совершенствуются, и содержание

экзаменов с каждым годом становится все сложнее, отдаляясь от простых заданий на воспроизведение. Но это не решает тех проблем, которые за время реализации подобных форм проверки нанесли существенный урон состоянию мышления школьников. Другую немалую долю негатива принесли с собой современные информационно-коммуникационные технологии и соответствующие средства обучения, которые предлагают учащимся не столько знаковое, сколько образное восприятие информации. Безусловно, наглядность, да еще такая яркая, аудиовизуальная, крайне привлекательна для формирования интереса к обучению, однако стремление использовать ее постоянно, стимулируемое и взращиваемое руководством образовательных учреждений у своих подчиненных как показатель инновационности образовательного учреждения, не может не привести к отрицательным результатам. Они выражаются в наблюдаемом нами снижении уровня логического мышления, что, в свою очередь негативно отражается на понимании учащимися смысла текстов, выражении своих мыслей в устной речи. История показывает, что всякое неумеренное одностороннее увлечение чем-либо приводит к негативным результатам. В этом смысле консервативная общественность оказывается более правой, чем новаторы, стремящиеся любой ценой внедрить нечто новое.

Модернизационные процессы в отечественной школе убеждают в непреходящей ценности античного изречения: "Ничего слишком". Эту же мысль, применительно к неумеренному использованию наглядности в обучении высказывал еще основоположник отечественной педагогики К.Д.Ушинский, который предупреждал, что воображение и абстрактное мышление не находят стимулов для развития, если все и так показано.

Несмотря на то, что Россия в обновлении образования движется в контексте глобальных процессов, далеко не все страны так активно и даже насильственно внедряют новшества.

Так, государственные и частные образовательные учреждения ряда развитых европейских государств, например, Франции, вообще не считают необходимым иметь в классе интерактивную доску (ограничиваясь обычной меловой), или современные компьютерные классы с выходом в интернет. Как сказал директор одной из таких школ: "Не вижу в этом дидактической необходимости. Они и так все свободное время могут проводить в виртуальной реальности. Лучше мы научим их читать книги, писать на доске, размышлять над тем, что там изображено, и общаться с товарищами на перемене". И, действительно мы не видели, чтобы кто-то из учеников этой школы

утыкался в свой телефон или планшет на перемене. А запертый на задворках школы компьютерный класс, который, по нашей просьбе, все же открыли и показали, оказался скоплением запыленных, тесно придвинутых друг другу, очень старых мониторов, которыми явно никто не пользовался. Наше удивление, что директора этой школы еще не уволили за такое ретроградство, было рассеяно самим же директором, который сказал, что никто его уволить не может, поскольку школа выполняет свое главное предназначение - обучает, воспитывает и развивает учащихся, т.е. формирует их культуру. Технику же пользования компьютером они и самостоятельно осваивают без труда.

Нельзя не сказать об учителях школы: они чувствуют себя совершенно свободно в выборе гуманных методов и средств обучения, не пишут никаких конспектов уроков (кроме темы занятия), не ведут никаких электронных дневников, не обязаны присутствовать в социальных сетях, даже не обязаны проводить воспитательных мероприятий во вторую половину дня, но при этом несут полную ответственность за результат обучения и воспитания. Поэтому после уроков дополнительно занимаются с отстающими и никакие доплаты за это не получают. То есть воспроизводят модель той самой классической педагогики, от которой мы так старательно уходили последние десятилетия. Да, они водят своих учащихся на экскурсии, часто заменяя уроки посещением музеев, исторических памятников, а по вечерам - театра, но делают это не по принуждению, а по велению сердца. На наш вопрос: "Как Вы поощряете или наказываете своих педагогов за выполнение или невыполнение этих дополнительных обязанностей?" директор, удивившись, ответил: "Никак. Наказывать не могу: учителя сами решают что, когда и как им делать. Поощрять тоже особо не за что: это их выбор. Могу лишний раз улыбнуться тем, кто пожертвовал вечер и сходил вместе с детьми в театр".

РАЗДЕЛ II. ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРА, СПЕЦИАЛИСТА И МАГИСТРА В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Азарко О.В., Жданович Н.В.
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск,
Республика Беларусь

Действующий в Республике Беларусь образовательный стандарт высшего образования ОСВО 1-01 02 01-2013 [1] предусматривает формирование у будущих учителей начальных классов целого ряда профессиональных компетенций, причем не только в области образовательной деятельности (например, проводить учебные занятия различных видов и форм, организовывать самостоятельную работу обучающихся), но и в воспитательной и развивающей. Помимо того, что наши выпускники должны уметь организовывать и проводить различные воспитательные мероприятия, они должны быть готовы использовать оптимальные методы, формы и средства воспитания младших школьников, эффективно реализовывать технологии воспитания в своей профессиональной деятельности [1, С.8].

Учитывая, что в современном мире учитель уже не является единственным источником информации, мы должны обращать более пристальное внимание на компетенции выпускников, связанные с умением развивать у учащихся навыки самостоятельной работы с учебной, справочной, научной литературой. Кроме того, учитель начальных классов одновременно является классным руководителем и оказывает существенное влияние на личность младшего школьника, поэтому он должен быть готов формировать у своих воспитанников базовые компоненты культуры.

Вышеперечисленные профессиональные компетенции не могут быть сформированы у студентов вне их собственной деятельности, поэтому нам видится, что одним из наиболее эффективных путей

совершенствования профессиональной подготовки специалиста в стенах университета может стать использование на занятиях и во внеучебной деятельности метода проектов – системы учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся и обязательной презентации результатов их работы [2, С.145].

На факультете начального образования БГПУ существует многолетняя практика использования метода проектов в работе со студентами. Особенностью проектной деятельности в студенческой среде является междисциплинарный характер многих проектов и возможность задействовать в их реализации достаточно большого количества участников, причем не только обучающихся по одной специальности или на одном факультете. Например, направленный на знакомство с традиционной белорусской культурой проект “Люди на болоте” (название проекта повторяет название романа классика белорусской литературы И. Мележа и является перифразой слова белорусы) объединил студентов трех факультетов.

Кроме того, можно создавать проекты, реализацией которых студенты могут заниматься на протяжении всего периода обучения в университете. Примером тому служит факультетский проект “Энциклопедия одной книги”, разработанный с целью формирования у студентов умения внимательно читать художественные произведения и обращать внимание на детали и фоновые знания. Реализация проекта началась в 2012 году, объявленном в Беларуси Годом книги, и продолжается по настоящее время.

Первоначально объектом исследования стала книга Анатолия Клышки “Францыск Скарына, або Як да нас прыйшла кніга”, после прочтения которой студенты исследовали одну из предложенных тем (“Переводы Библии на национальные языки”; “Книги рукописные и печатные”; “Система обучения в европейских университетах эпохи Возрождения”; “Книгопечатание от Иоана Гутенберга до наших дней” и др.), а затем представляли результаты своей деятельности в различных формах, в том числе посредством виртуального путешествия по стародавнему Полоцку, выступления кукольного театра, рассказывающего об истории книгопечатания, лекции с презентацией “артефактов” и предоставлением возможности каждому сделать запись на папирусе, бересте, коже, бумаге.

В 2013 году в рамках этого же проекта студенты изучали повесть Владимира Короткевича “Ладзя Роспачы” и исследовали мифологические мотивы произведения, историческую эпоху, описанную в повести, употребление христианских и языческих имен,

символику шиповника в белорусской культуре и шахмат в мировой культуре и литературе. Работа над этим проектом потребовала глубокого проникновения в содержание художественного текста, поиска интертекстуальных связей. Результаты проектной деятельности были представлены студентами в форме литературно-музыкальной композиции, инсценировки мифологических сюжетов, викторины “Своя игра”, научных докладов.

Важен тот факт, что в проектную деятельность могут быть включены все обучающиеся: не только старшекурсники, но и студенты I курса и даже школьники. Кроме того, участие в проектах, рассчитанных на несколько лет, позволяет сохранить преемственность в научно-исследовательской работе студентов: используя собранный материал, они готовят доклады для студенческих конференций, а в дальнейшем продолжают свои исследования в курсовых и дипломных работах или активно участвуют в подготовке и проведении новых мероприятий (например, силами студентов подготовлены литературная викторина-путешествие во времени и пространстве «Вокруг юбилеев», литературная викторина «Дорожный альбом Михася Лынькова», литературная игра-квест «Детективы читают произведения Владимира Короткевича», проект «Созвездие просветителей земли Белорусской», праздник буквы Ё и др.).

По нашему глубокому убеждению, проектная деятельность позволяет не только формировать, но и совершенствовать профессиональные компетенции будущих педагогов. Примером тому может быть образовательный проект «От культуры чтения – к культуре личности», который студенты факультета начального образования реализуют в учреждениях образования нашей республики.

Основной целью проекта является формирование читательской культуры учащихся и воспитание личности младших школьников посредством книги. Бесспорно, что именно книга является главным проводником в мир культурных ценностей, однако стремительное развитие информационного пространства современного мира привело к тому, что чтение книг перестало быть единственным способом удовлетворения познавательных потребностей человека, и, как следствие, уменьшилась доля чтения в досуговой деятельности школьников.

Как привить детям любовь к чтению и увлечь их в мир литературы? Как расширить круг чтения младших школьников и познакомить их с произведениями белорусских авторов? Наконец,

как помочь увидеть красоту слова и понять глубину авторского замысла? Именно эти вопросы и подтолкнули нас, преподавателей и студентов факультета начального образования, к разработке и реализации образовательного проекта «От культуры чтения – к культуре личности».

Его реализация началась 11 февраля 2016 года со встречи с писательницей Натальей Игнатенко, которая сопровождает свои сказки авторскими инсталляциями, благодаря чему обычное чтение превращается в захватывающее приключение. Наталья Александровна провела для студентов факультета начального образования мастер-класс с младшими школьниками ГУО «Средняя школа № 61 г. Минска». Эта встреча и вдохновила будущих учителей начальных классов на поиск своих нестандартных путей знакомства детей с книгой.

В рамках проекта студенты 3-5 курсов стали создавать уникальную методическую копилку: они разрабатывают по произведениям белорусских авторов оригинальные уроки и внеклассные мероприятия для младших школьников, апробация которых проходит в учреждениях образования г. Минска. Не остаются в стороне и сами писатели: они активно включаются в проведение уроков внеклассного чтения и встречи со студентами.

В течение марта-октября 2016 года в учреждениях образования было проведено около 20 мероприятий под общим названием «Читаем вместе», но в самых разнообразных формах и с серией творческих заданий для младших школьников. Среди внеклассных мероприятий – уроки-конкурсы, уроки-интервью, уроки-путешествия, уроки-рассуждения, уроки-исследования, уроки-турниры, уроки-телепередачи, уроки в форме литературно-игровых программ и литературно-музыкальных гостиных, уроки в форме съёмки кинофильма по мотивам детских книг. Новые формы работы, которые находят будущие учителя начальных классов, привлекают учеников: они читают вслух прозу и выученные стихотворения, разгадывают загадки и рассказывают скороговорки, выполняют творческие задания и слушают занимательные и поучительные истории из уст самих писателей.

Проект «От культуры чтения – к культуре личности» объединил разных людей: студентов, педагогов, писателей, работников детских библиотек, журналистов, общественных деятелей. Можно с уверенностью сказать, что такие уроки (не только чтения, но и жизни) действительно запомнятся детям. Вместе с тем разработка необычных уроков внеклассного чтения самими студентами

направлена на совершенствование их профессиональных компетенций, а это еще раз доказывает, что метод проектов является одним из эффективных средств совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Образовательный стандарт высшего образования: ОСВО 1-01 02 01-2013. – Минск: Министерство образования Республики Беларусь, 2013. – 27 с.

2. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии: пособие для учителей / Н.М.Запрудский. – Минск: «Сэр-Вит», 2004. – 288 с.

ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Азарова Л.Н.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Модернизация образования предъявляет большие требования к профессиональной компетентности, которую можно охарактеризовать как способность мобилизовать персональные ресурсы, организованные в систему знаний и умений, необходимых для эффективного решения профессиональных задач в типовых и нестандартных ситуациях. На наш взгляд, особое значение в педагогической деятельности будущего учителя начальных классов приобретают профессионально важные качества личности. Именно они становятся своеобразным фундаментом, на который накладываются психолого-педагогические приемы и технологии, используемые в профессиональной деятельности.

Анализ противоречий, возникающих при подготовке бакалавров, а также анализ опыта многолетней работы при подготовке специалиста, позволил нам создать модель процесса формирования личности будущего учителя начальных классов.

Данная модель представлена четырьмя блоками: целевым, технологическим, процессуально-содержательным, критериально-оценочным.

Целевой блок опирается на концепцию модернизации российского образования и определяется новыми требованиями к результатам образования. Эти новые требования обуславливают

изменение представлений о сущности готовности человека к выполнению профессиональных функций, которая на сегодняшний день включает:

- способность к овладению новыми технологиями, значительное увеличение уровня самостоятельной деятельности и готовности к принятию решений;
- «конвертируемость» полученного образования, мобильность и адаптивность к новым требованиям;
- повышение фундаментальности образования в условиях постоянного роста уровня наукоемкости технологий современного производства, его автоматизации и т.д.;
- овладение информационными и коммуникационными технологиями вообще и в своей профессиональной сфере в частности.

К сожалению, прежняя система образования, многие десятилетия успешно готовившая для страны высококвалифицированные кадры, сегодня уже в значительной мере не способна обеспечить достижение новых образовательных результатов в рамках традиционно построенного содержания образования и традиционного образовательного процесса. Чтобы добиться образовательных результатов, отвечающих новым запросам общества, нужны новые средства и построенные на их основе новые технологий обучения.

Сущность целевого блока составляет профессиональная компетентность, структура которой обусловлена спецификой квалификационной характеристики и требованиями, предъявляемыми к носителю конкретной специальности. Формирование профессиональной компетентности осуществляется через содержание образования, которое включает в себя не только перечень учебных предметов, но и профессиональные знания, умения, а также личностные качества, приобретаемые в процессе овладения этими предметами.

Реализация цели напрямую связана с основными направлениями компетентностного подхода. Первым направлением является формирование ключевых компетентностей Второе направление – формирование обобщенных предметных компетентностей. Обобщенные предметные компетентности отвечают за умение использовать содержание различных дисциплин при решении конкретных задач. Третьим направлением является усиление практического, прикладного характера образования – развитие прикладных предметных компетентностей. Прикладные предметные компетентности связаны с деятельностным характером профессиональной подготовки.

Формирование и развитие ключевых компетентностей будущих специалистов может эффективно осуществляется только в процессе системного и целенаправленного обучения, в котором предусмотрены все необходимые организационно-педагогические условия.

Именно поэтому технологический блок (Т) представлен следующими компонентами:

T1 - подходы (личностный, аксиологический, контекстный, рефлексивный), принципы - общепедагогические (культуросообразности, ориентации на зону ближайшего профессионального развития студентов, междисциплинарности) и специальные (педагогическая поддержка, эмоционально-ценностная ориентация профессионально-образовательного процесса, субъектность); условия, факторы и механизм (процесс интериоризации профессиональных ценностей и педагогической деятельности в личностную структуру студента);

T2 – материально-техническое и финансовое обеспечение. Это и соответствующие помещения, и учебная литература, и материал, необходимый для выполнения той или иной работы. А также свод правил, прав и обязанностей обучающихся. Так, например, важное место в подготовке учителя начальной школы занимают профильные кабинеты: кабинет технологии, психолого-педагогического мастерства, кабинет математики, кабинет для проведения тренингов и психологических практикумов.

T3 - пространственно-временные факторы, т.е. этот компонент показывает сколько времени понадобится для выполнения определенных работ.

T4 – формы, методы и средства обучения, которые должны не только соответствовать современным требованиям, а, главным образом, должны предоставлять студентам возможность самоопределяться в разнообразных видах деятельности и во взаимодействии друг с другом.

T5 – педагогическое мастерство, педагогическая техника, педагогическое искусство преподавателя высшей школы.

Процессуально-содержательный блок представлен тремя подсистемами: деятельность, отношения, личность. Рассмотрим каждую из них.

Подсистема «Деятельность» содержит набор деятельностей, выполняемых обучаемыми в процессе учения. Здесь необходимо говорить не только о важности разнообразия видов деятельности, но и об эффективных подходах в реализации самых обычных традиционных видов деятельности. Мы считаем, что в основе

подготовки бакалавра должно быть практико-ориентированное обучение. Реализация его будет способствовать снятию обострившегося противоречия между необходимостью реализовать цели высшего образования, направленные на формирование познавательного интереса, на овладение учащимися необходимым уровнем систематизированных научных знаний, на развитие мышления, творческих способностей и недостаточной разработанностью системы обучения. Значение правильной организации практики рассмотрено нами ранее [1].

Подсистема «Отношения» включает:

- отношение к предметному миру (предмету деятельности, предмету труда, области специализации);
- отношение к людям на формальном и неформальном уровнях;
- отношение к самому себе как к будущему специалисту.

В реализации подсистемы «Отношения» большую роль играет профессиональная образовательная среда. При этом образовательная среда может рассматриваться как система влияний и условий формирования личности студента, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социально-субъектном окружении в рамках организуемого профессионально-образовательного процесса.

Третья подсистема «Личность» предполагает духовно-творческий строй личности как цель и результат целостного процесса. Подсистема «Личность» предполагает не просто совокупность необходимых личностных качеств, а готовность будущего педагога начальной школы использовать в профессиональной деятельности свою целостность. Целостность обеспечивается в первую очередь приобщением к общечеловеческим ценностям, так как способность утверждать высшие общечеловеческие ценности составляет духовную основу личности. Определяя духовность как силу деяния волевого, умственного, эстетического и нравственного порядка, мы должны подчеркнуть, что само понятие «силы» беспредельно и всеобъемлюще, ибо характеризует источник, начало, первопричину всякого действия. Рассматривая содержание понятия духовность, мы опираемся на определение В.П. Зинченко. Духовность - это практическая деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины, для самоопределения [2].

Критериально-оценочный блок представляет критерии, показатели и уровни сформированности личностных качеств

будущих педагогов начальной школы. Содержание этого блока целесообразно разрабатывать каждому преподавателю в соответствии с учебно-методическим комплектом преподаваемой дисциплины.

Таким образом, представленная модель может быть использована в сфере профессиональной подготовки учителя начальных классов в условиях среднего и высшего учебного заведения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Азарова Л.Н. Вопросы содержания и организации педагогической практики в условиях бакалавриата//Теория и практика общественного развития, 2012. - № 12. – С.109-117.

2. Большой психологический словарь/Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко// М.: 2000. – С.134-135.

УМЕНИЕ РЕШАТЬ ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ – ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Ветошкина Е.С.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г.о. Коломна

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования закреплены профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование». Этот список достаточно обширен и разнообразен. Среди них и «готовность реализовывать образовательные стандарты по учебным предметам», и «способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития в учебной и внеучебной деятельности», и «способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся» [1].

Перечисленные выше компетенции могут быть сформированы на занятиях по математике путем обучения студентов решению текстовых задач. Позже, во время работы с детьми, молодые учителя проявят свои знания в процессе обучения младших школьников. Ведь работа с текстовыми задачами входит в систему планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования.

Человечество всю свою историю решало текстовые задачи. Сначала это были задачи, связанные с подсчётом урожая и приплодом животных, с исчислением количества дней, недель и т.д. Позже, в связи с развитием торговли и ремесленничества, задачи носили сугубо практический, прикладной характер. Длительный промежуток времени обучающихся учили решать задачи конкретного вида, практико-значимой направленности. Но всегда, во все времена педагоги понимали, что учащимся необходимо уметь решать задачи, всеми силами старались привлечь внимание учеников к данному процессу, используя для этого и нестандартные, и шуточные, и инсказательные задачи. Не зря известный методист Дж.Пойа писал: «Что значит владение математикой? Это есть умение решать задачи, причём не только стандартные...» [2].

Решение текстовых задач традиционно входит в перечень трудных и нелюбимых студентами тем дисциплины «Математика» на педагогическом факультете. Практика показывает, что студенты демонстрируют низкий уровень умений решать текстовые задачи. В начале изучения модуля «Текстовые задачи» на протяжении нескольких лет предлагаем решить арифметическим методом (по действиям) задачу: «Когда из гаража выехало 18 машин, в нём осталось в три раза меньше машин, чем было. Сколько машин было в гараже первоначально?» Решают эту задачу алгебраическим методом (с помощью уравнения) обычно 70-80% студентов. И только 5% (!) студентов справляется с решением задачи арифметическим методом. Ещё 15-25 % не могут решить задачу вовсе. А ведь эти студенты через 3-4 года окажутся в школе и будут формировать основы математических представлений у будущих поколений. Эти печальные результаты говорят о том, что при обучении математике в школе, в том числе и на первой ступени, недостаточное внимание уделяется решению текстовых задач. Нет для этого необходимого времени, не хватает и компетентности учителей начальных классов и учителей математики для преподавания данного раздела.

Для решения существующей проблемы необходимо уделять повышенное внимание изучению данной темы в школе и ВУЗе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования – бакалавриат. Направление подготовки 44.0305 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

2. Пойа, Дж. Как решать задачу? – М.: Учпедгиз, 1959.

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Вяликова Г.С.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-
Гуманитарный университет», г.о. Коломна

Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст.2) определено, что «воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [1, С.3]. Очевидно, в данном контексте имплицитно речь идет о необходимости становления личности, обладающей гражданско-патриотическими качествами, сформированными в процессе специальной целенаправленной воспитательной работы.

Тем же Законом установлены основные принципы государственной политики в сфере образования, одним из которых является «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма (выделено нами - Г.В.), ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, регионального природопользования» [1, С.6].

Отсюда возникает проблема особой организации гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения, поиск эффективных технологий его осуществления с учетом специфики контингента обучающихся.

Гражданско-патриотическое воспитание — это процесс, направленный на формирование личности, отличающейся активной гражданской позицией, чувством любви к большой и малой родине, обладающей комплексом важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, высокой ответственностью, дисциплинированностью и живущей по принципу «Я отвечаю за всё».

В связи с важностью и значимостью решения задач по

гражданско-патриотическому воспитанию младших школьников возникает необходимость формирования у будущих бакалавров педагогического профиля компетентностной готовности к организации данного процесса.

Компетентностная готовность к осуществлению гражданско-патриотического воспитания — это первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой профессиональной деятельности на основе системных знаний, умений, навыков в результате их творческого применения в различных учебно-воспитательных ситуациях; это особое состояние субъекта, которое характеризуется внутренней мобилизацией ресурсов, обеспечивающих эффективность образовательного процесса.

Структура компетентностной готовности к осуществлению данного процесса включает мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностный и результативный компоненты.

Мотивационный компонент предполагает определенные мотивы включенности в специально организуемую деятельность по воздействию на сознание, чувства и поведение учащихся в контексте поставленных задач по гражданско-патриотическому воспитанию.

Когнитивный компонент нацеливает на необходимость расширения и углубления информационно-знаниевой сферы, раскрывающей сущность содержание, технологию, закономерности и принципы гражданско-патриотического воспитания.

Эмоционально-волевой компонент означает включенность чувств, переживаний, волевых усилий, эмоциональную отзывчивость субъекта на различные события гражданско-патриотического характера.

Деятельностный компонент ориентирует личность на овладение определенными действиями, операциями, обеспечивающими организацию процесса гражданско-патриотического воспитания с использованием традиционных и инновационных технологий.

Результативный компонент свидетельствует об определенной завершенности процесса, соотношении поставленных целей и задач с итогами их достижения.

Федеральный государственный образовательный стандарт НОО, определяя личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования, фактически предопределил задачи и содержание гражданско-патриотического воспитания, что предполагает:

1) формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций;

2) формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;

3) формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов;

4) овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;

5) принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения;

6) развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе;

7) формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;

8) развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей...» [2].

В связи с этим актуальной для обучающихся является следующая тематика гражданско-патриотической направленности, включающая, например, такие темы как:

1. Что я знаю о России (история России)
2. Конкурс творческих работ "Моя малая Родина"
3. «Моя страна – моя Россия»
4. Символы России (герб, флаг, гимн)
5. Знакомьтесь, моя семья.
6. День начала контрнаступления советских войск против немецко-фашистских войск в битве под Москвой (1941 г.).
7. Мои права и обязанности
8. День матери
9. Что такое «народное единство»
10. Как встречают Новый год (традиции народов России)
11. 872 дня (день снятия блокады города Ленинграда (1944 г.)) и др.

Студентов необходимо ориентировать на то, что тематика форм воспитательной работы по формированию гражданской ответственности и патриотизма младших школьников должна определяться целями и задачами гражданско-патриотического воспитания и предполагать воздействие не только на сознание, но и на чувства, а также побуждать учащихся начальных классов к включенности в разнообразные виды деятельности общественно значимого характера при соответствующем педагогическом руководстве.

Процесс формирования компетентностной готовности к осуществлению гражданско-патриотического воспитания предполагает учёт психолого-педагогических основ, включающих:

- осознание своих потребностей, требований общества, коллектива или поставленной другими людьми задачи;

- осознание целей выполнения задач, решение которых приведет к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи;

- осмысливание и оценка условий, в которых будут протекать предстоящие события, актуализация опыта, связанного с решением задач и выполнением требований подобного рода;

- определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности наиболее рациональных и возможных (вспомогательных) способов решения задач или выполнения требований;

- прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата;

- мобилизация сил в соответствии с условиями и задачей, самовнушение веры в успешное достижение цели» [3].

Формирование компетентностной готовности будущих бакалавров к осуществлению гражданско-патриотического воспитания происходит в процессе обучения и воспитания в вузе. При этом важная роль отводится гуманитарным дисциплинам (истории, литературе, педагогике, психологии и др.), а также внеаудиторной воспитательной работе, где центральное место должно быть отведено формам и методам гражданско-патриотического воспитания, организации и проведение которых должны служить своеобразным эталоном проведения мероприятий подобного рода в школе с учетом их адаптации к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся начальных классов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Новый Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации». - М.: Проспект, 2013.-160 с.
2. ФГОС НОО с изменениями на 18 мая 2015 года. – URL: http://sch10.rybadm.ru/1/docum/fgos_noo_2015.pdf дата обращения: 23.10.2016
3. Психологическая готовность к деятельности. – URL: <http://www.bibliotekar.ru/psihologia-2-1/70.htm> дата обращения: 23.10.2016

ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Глазкова Е.В., Забриян М.В.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
Гуманитарный университет», г.о. Коломна

В настоящее время интенсивно изменяется социокультурная и образовательная ситуация, наметилась демократизация различных сфер жизнедеятельности человека и общая тенденция сфер и общества в целом. Различные международные законодательства и декларации свидетельствуют о равенстве людей и их прав, но зачастую их реализация идёт в разрез содержанием нормативных документов, так как отсутствует достаточная материальная база, существуют недостатки в теории и практике целостного воспитания. Помимо профессиональных качеств у специалистов, особенно у будущих педагогов, необходимо формировать и воспитывать гуманные качества. Каждый, кто выбирает профессию педагога, берёт на себя ответственность за тех, кого он будет учить и воспитывать, вместе с тем отвечая за самого себя, свою профессиональную подготовку. На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями. Сложность образовательного процесса заключается в том, что он, занимает значительное место в жизни человека, не даёт осязаемого зрительного конкретного результата сразу по его завершении. Поэтому влияние педагогического воздействия любого образовательного учреждения не могут контролироваться непосредственно. Одной из проблем современного специального

образования является необходимость разработки профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)», позволяющего на государственном уровне сформулировать функциональные обязанности и профессиональные характеристики педагогов, работающих с лицами с разными недостатками в развитии в организациях систем образования, здравоохранения и социального обеспечения. Для оптимального функционирования системы общего, специального и инклюзивного образования необходимо обеспечить психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в организациях системы здравоохранения и социальной защиты, получающих услуги в новых типах организаций – центрах психолог педагогической, медицинской и социальной помощи, службах ранней помощи, обследуемых на психолого-медико-педагогических комиссиях, консультативных пунктах и центрах, определенным регламентом деятельности педагога специального образования (педагога-дефектолога), расширяющего круг профессиональных задач, которые решает педагог, работающий с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Профессиональный стандарт педагога-дефектолога позволит осуществить упорядочение профессиональных обязанностей педагога-дефектолога с учетом их вариативности в работе с детьми разного возраста с сенсорными, двигательными, речевыми, интеллектуальными, эмоциональными и другими недостатками в развитии. Профессиональный стандарт педагога-дефектолога должен включать перечень трудовых функций, реализуемых в профессиональной деятельности: воспитание, обучение, развитие ребенка, коррекция и профилактика нарушений развития на основе комплексной диагностики, психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а также требования к личностным качествам педагога-дефектолога, неотделимым от его трудовых функций, таких как готовность к работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья разного возраста вне зависимости от их особенностей развития и тяжести ограничений. Учебно-познавательная деятельность человека с особыми образовательными потребностями не всегда возможна и эффективна при использовании традиционных средств. Поэтому необходимо применение специфических средств обучения и воспитания. Средства обучения должны соответствовать принципам специального образования. В связи с этим ценность

использования того или иного средства определяется тем, насколько оно делает обучение максимально доступным и посильным для учащихся. Для большинства категорий детей с отклонениями в развитии овладение речью представляет большую сложность, поэтому довольно часто в практике специального обучения используются средства словесной наглядности: записи, производимые на доске; словарь, схемы речевых высказываний, размещенные на наборном полотне или фланелеграфе. Сложность современного этапа развития системы российского образования обусловлена серьезными социально-экономическими изменениями в обществе. С одной стороны, декларируется смена парадигмы в системе образования, приоритет личностно ориентированного подхода к воспитанию и обучению, с другой стороны – не создан механизм и реальные условия для реализации целей и задач индивидуализации и дифференциации содержания, методов, форм воспитательно-образовательной работы с детьми. Трансформируются сложившиеся педагогические системы, находятся в стадии становления новые. Теоретики и практики российской педагогики признают необходимость построения педагогического процесса на основе максимального учета как общих, так и индивидуально-психологических особенностей ребенка в каждый конкретный период его пребывания в образовательном учреждении. Коррекционно-педагогический процесс в специальном образовании представляет собой целостную систему, включающую ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. Их содержание, с одной стороны, определяется общими целями и задачами гармоничного развития личности каждого ребенка и учебного коллектива в целом, а с другой стороны, каждое структурное звено решает специфические цели и задачи. Структурные компоненты и содержание коррекционно-педагогического процесса каждого конкретного образовательного учреждения определяются нормативными документами и отражаются во внутренних документах – в «Программе развития» и в «Образовательной программе». «Программа развития учреждения» отражает концепцию его развития и спланированную систему управленческих действий по достижению желаемой модели. «Образовательная программа» разрабатывается каждым образовательным учреждением и строится на основе комплекса программных и внутренних документов, регламентирующих работу педагогов. В этих документах должна быть определена развивающая среда, сформулированы задачи воспитательно-образовательной работы, повышения квалификации

специалистов и воспитателей. В соответствии с современной концепцией коррекционно-развивающего обучения (С.Г. Шевченко, 1999) в структуру коррекционно-педагогического процесса включаются следующие составляющие:

- диагностико-консультативный,
- физкультурно-оздоровительный,
- воспитательно-образовательный,
- коррекционно-развивающий,
- социально-педагогический.

Каждый из перечисленных модулей имеет свои цели, задачи и содержание. Главные задачи обучения в специальном образовательном учреждении:

1. Организация познавательной деятельности учащихся по приобретению знаний, формированию практических умений и навыков, расширению кругозора.

2. Развитие задатков, способностей, познавательной деятельности учащихся или воспитанников.

3. Стимулирование познавательной активности и самостоятельности.

4. Формирование у учащихся познавательной активности.

5. Формирование основ научного мировоззрения.

6. Всестороннее развитие самооценной, самодостаточной личности, формирование предпосылок для адаптации в социуме.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии Н. Борякова - 2015 - books.google.com

2. Демчук А.В. Формирование Профессиональной Толерантности У Будущих Учителей К Детям С Ограниченными - Сибирский Педагогический Журнал, 2009(Cyberleninka.Ru).

3. Евтушенко И.В. Перспективы подготовки студентов-дефектологов в условиях компетентного подхода//Социально-гуманитарные знания. – 2012. № 2. – С. 145–151.

4. И.Ю. Левченко - ... проблемы науки и образования, 2015 - cyberleninka.ru.

О МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

Деев Е.Е.

Филиал ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» в г. Зарайске -
Зарайский педагогический колледж

На современном этапе развития образования особую значимость приобретает повышение профессионализма педагога. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного, начального, основного, среднего общего образования, профессиональные стандарты педагога, воспитателя, педагога дополнительного образования, требования к аттестации педагога диктуют, что педагог должен быть высоко профессиональным специалистом.

В профессиональном стандарте педагога (учителя, воспитателя) и профессиональном стандарте педагога дополнительного образования отмечено, что сегодня педагог должен уметь учиться сам – в этом заключается его главное профессиональное качество, и должен научить учиться своих учеников. Анализируя требования профессионального стандарта, можно сделать вывод, что педагог должен знать содержание предмета, который он преподаёт, как на базовом, так и на углубленном и профильном уровнях, методику его преподавания, быть компетентным в работе с нормативными, научно-педагогическими источниками, в том числе и с иноязычными, владеть современными технологиями обучения, уметь работать с современными техническими средствами. Педагог должен знать основы не только учебной деятельности, но и внеклассной, внеурочной, воспитательной работы. Он должен владеть методиками подготовки учащихся к олимпиадам различного уровня, государственной итоговой аттестации (для учителей основной и средней школы). Разрабатывая индивидуальный образовательный маршрут для ученика, учитель должен учитывать особенности конкретного ребенка (одаренного, социально запущенного, находящегося в трудной жизненной ситуации, с особыми возможностями здоровья и т.д.), уметь наладить контакт с его родителями, педагогом-психологом, методистом и пр. Основные положения профессионального стандарта определяют, что учитель 5-11 классов должен уметь готовить детей к исследовательской деятельности, обсуждать с учащимися основные проблемы

современности. Отдельными требованиями для учителя математики выступают умение решать математические задачи (включая новые задачи регионального этапа всероссийской олимпиады школьников). Особый акцент делается также на умении работать с новейшими средствами визуализации информации, выполняя геометрические построения с использованием самых современных технологий и оборудования (3D-принтеры, 3D-сканеры, программные средства для построения чертежей и моделей). Педагог дополнительного образования должен не только реализовывать дополнительные программы (общеразвивающие или профессиональные), но и уметь организовать досуговую деятельность.

Положения профессионального стандарта педагога созвучны с требованиями Федеральных государственных стандартов дошкольного и общего образования, которые говорят о необходимости эффективного использования потенциала педагогических и руководящих работников в образовательном процессе, постоянного повышения компетенции сотрудников образовательных учреждений, соответствия критериям квалификационной категории.

Изученные критерии оценки компетентности педагогов при прохождении аттестационных процедур различных регионов говорят о том, что педагог должен уметь диссеминировать свой опыт: выступать на конференциях, семинарах, разрабатывать мастер-класс, творческую мастерскую и т.д. Он должен постоянно повышать свой профессиональный уровень, используя при этом различные формы: курсы повышения квалификации, вебинары, стажировки, мастерские лучшего педагогического опыта и т.д.

Все обозначенные нами требования к современному педагогу обуславливают необходимость постоянного повышения его профессионализма, а, следовательно, и необходимость его методической поддержки: организации на разных уровнях (учреждения, города, района, региона) методической работы.

Вопросами исследования методической работы занимались Н.В. Немова, М.М. Поташник, В.П. Симонов и др. М.М. Поташник [1] рассматривал методическую работу как часть системы непрерывного образования педагогов, главная цель которой – повышение уровня методической подготовленности учителя, освоение ими наиболее эффективных методов и приемов обучения. Методическую работу как деятельность по обучению и развитию педагогических кадров, распространению опыта лучших педагогов рассматривает Н.В. Немова [2]. Методическую политику как одну из форм организации

методической работы рассматривает И.М. Подушкина [3]. Ученые, занимающиеся вопросами методической работы, едины во мнении в том, что она, безусловно, должна быть направлена на повышение профессионализма педагога.

Для повышения профессионализма педагога, соответствующего обозначенным выше требованиям, методическую поддержку также должен осуществлять высоко квалифицированный специалист – методист, заместитель руководителя по методической работе. Спектр форм методической поддержки сегодня довольно широк. Однако необходимо, чтобы используемые формы методической работы могли обеспечить вариативность в повышении профессионализма педагога, были адресными, доступными и нужными для каждого педагога, чего можно достичь с использованием ресурсов информационно-образовательной среды. Отметим, что современная информационно-образовательная среда способствует открытости методической работы: доступности методических документов, возможности удобного дистанционного взаимодействия педагога и методиста; вариативности методического сопровождения: возможности выбора для педагога варианта повышения профессионализма (дистанционные семинары, методические рекомендации, материалы из опыта других педагогов); созданию удобной для педагога и методиста обстановки для взаимодействия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1.Поташник, М. М. Методическая служба по-русски [Текст] / М. М. Поташник // Народное образование. - 2009. - № 8. - С. 82-90.

2.Немова, Н. В. Управление методической работой в школе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Н. В. Немова. – М., 1999. – 176 с.

3.Подушкина, И.М. Формирование методической политики общеобразовательного учреждения [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / И.М. Подушкина. - Курск, 2004. - 522 с.

4.Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.

5.Широких О.Б., Деев Е.Е. Методическая работа в дошкольных образовательных организациях: учебное пособие / О.Б. Широких, Е.Е. Деев.- Коломна: Государственный социально-гуманитарный

университет, 2015. – 193 с.

6. Широких О.Б., Деев Е.Е. Методическая работа в общеобразовательных организациях / О.Б. Широких, Е.Е. Деев.- Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. – 205 с.

7. Широких О.Б., Деев Е.Е. Методическая энциклопедия для студентов и преподавателей / / О.Б. Широких, Е.Е. Деев.- Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. – 66 с.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Дутикова Ю.С.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г.о. Коломна

В соответствии с современной образовательной парадигмой, реализующей личностно-ориентированный, субъектно-деятельностный и компетентностный подходы, сегодня от учителя требуются не только знания и основанные на них умения и навыки, но и возможность осознанного развития себя как личности и профессионала. Это предполагает формирование в ходе его подготовки соответствующих аксиологических приоритетов и личностных качеств. В связи с чем, на современном этапе развития педагогики акцентируются интегративные связи в содержании профессионально-личностной подготовки, подчеркивающие значимость не самих по себе знаний, умений, навыков, качеств личности, а формирующихся на их основе обобщенных способов деятельности - ключевых компетенций и компетентностей, на основе которых «человек мог бы эффективно функционировать в современном обществе ...» [1, С.21].

В современных исследованиях, посвященных подготовке учителя, термин «компетентность» используется достаточно часто, однако многие ученые по-разному рассматривают данное понятие. Так, термин «профессиональная компетентность педагога» рассматривался в работах Н.В. Кузьминой, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, Е.И. Рогова, А.И. Щербакова, «психологическая компетентность» исследовался А.Д. Алферовым, Л.И. Белозеровой, И.Ф. Демидовой, Н.Е. Костылевой, «педагогическая компетентность»

изучался И.А. Колесниковой, Е.И. Роговым, Л.М. Митиной, «психолого-педагогическая компетентность» - М.И. Лукьяновой.

В определении, сформулированном Л.М. Митиной, педагогическая компетентность представлена не только как гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, но и умений, навыков культуры педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации [2, С.68]. Данное определение дает возможность представить в структуре педагогической (психолого-педагогической) компетентности три подструктуры: деятельностную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности); коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения); личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования).

Другая группа авторов: Н.В. Кузьмина [3], Е.И. Рогов [4, 5], В.А. Сластенин [6, 7] - при анализе педагогической компетентности как результата профессионально-личностной подготовки подчеркивает значимость наиболее устойчивых свойств личности. Ученые считают, что развитие индивида в деятельности и общении обеспечивает более качественный подход к профессиональным задачам. В.А. Сластенин определяет компетентность через педагогическую рефлексию, эмоциональную устойчивость, наличие определенных (индивидуальных) особенностей (ответственность, единство убеждений слов и действий, оригинальность), склонностей, характера педагога, положительное отношение к труду [6].

Исследуя профессионально-личностное развитие педагога, Е.И. Рогов рассматривает педагогическую компетентность как «профессионализм педагога» и вкладывает в это понятие такие характеристики, которые отражают психофизиологические, психические и личностные изменения, происходящие в самом процессе овладения и длительного выполнения деятельности, что обеспечивает качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач [5].

В понятие ключевых компетентностей, вслед за указанными авторами, О.Б. Широких включает «личностные качества будущего учителя, а также такие умения, которые не имеют отношения к традиционным предметным знаниям, например, умениям, работать в группе, в коллективе, умениям участвовать в дискуссии, выдвигать

проблемы, искать, отбирать и представлять информацию... В целом понятие ключевые компетентности объединяет в себе владение некоторыми общекультурными, специальными, методологическими знаниями, профессиональными умениями и личностными качествами, необходимыми и достаточными для эффективной деятельности специалиста» [5, С.149-150].

Нам также близка точка зрения А.Ф. Ахмеровой, которая под профессиональной компетентностью современного учителя понимает «единство профессиональных и непрофессиональных знаний, высокого уровня творческого мышления и нравственно-этических качеств, способствующих благоприятным межличностным отношениям» [8, С.11]. При этом главными показателями компетентности являются владение фундаментально-прикладными знаниями, их интеграция и применение на практике, способность к самостоятельному решению проблем, ценностные ориентации и нравственные качества, а также творческое мышление педагога.

По нашему мнению, профессиональная компетентность является одной из характеристик, которая определяет качество и успешность деятельности будущего педагога, а для того чтобы стать компетентным педагогом, необходимо овладеть ключевыми компетенциями (общими и специальными (профессиональными)). Среди ключевых компетенций можно выделить такие значимые для учителя, как умение правильно сделать вывод в сложившейся ситуации, оценить ее, предположить последствия, найти пути её решения, т.е. компетенции, направленные на выполнение конкретных педагогических действий и решений конкретных профессиональных задач, которые возникают у учителя начальных классов в ходе его работы.

В настоящий момент в стандарте высшего профессионального образования заложены три группы компетенций (общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные), которыми студенты должны овладеть в ходе профессиональной подготовки в ВУЗе. Для этого в программу подготовки бакалавров включены дисциплины (базовые, вариативные и дисциплины по выбору), направленные на овладение всеми компетенциями. Они должны, способствовать современному учителю, не только передавать и транслировать свои знания, но и формировать у них потребности, умения и способности самостоятельно учиться, научить учиться других, осуществлять поиск необходимой информации, производить ее отбор, применять в соответствии с заданной ситуацией.

В настоящее время и в ближайшем будущем система Российского образования претерпевает, и будет претерпевать существенные изменения, связанные со сменой модели культурно-исторического развития. Но какие бы реформы не проходили в системе образования, в итоге они, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе – педагоге - учителе. Именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. И для успешного введения в практику различных инноваций, для реализации в новых условиях, поставленных перед ним задач педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности и профессионализма, что и пытается сегодня сделать высшая школа, в процессе реализации новых стандартов высшего образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Пинский А.А. О реформе образования и не только [Текст] / А. А. Пинский // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 19 – 25.
2. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
4. [Текст] : учебное пособие / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
5. Рогов Е.И. Личность учителя [Текст] : теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов – н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
6. Сластенин В.А. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности [Текст] / В. А. Сластенин, Н. Е. Мажар. – М.: Прометей, 1991. – 144 с.
7. Сластенин В.А. Становление профессионализма учителя в системе муниципального образования [Текст] : монография / В. А. Сластенин, И. А. Сушко. – М.: Междунар. акад. наук пед. образования, 2003. – 196 с.
8. Ахмерова А.Ф. Развитие профессиональной компетентности студентов вузов коммуникативными средствами [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Ф. Ахмерова. – М., 2004. – 20 с.
9. Широких О.Б. Генезис ценностных ориентаций профессионально-личностной подготовки учителя в России (вторая

половина XIX в. – 90-е гг. XX в.) [Текст]: монография / О. Б. Широких. – М.: МПГУ, 2004. – 212 с.

В. А. СУХОМЛИНСКИЙ И А.С. МАКАРЕНКО
О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МАСТЕРСТВЕ:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Емельянова Е.А.
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный
университет имени С.А. Есенина», г. Рязань

Наиболее глубокое и всестороннее освещение проблемы педагогического мастерства 30-60-х гг. XX века мы находим в трудах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского.

В образовательных учреждениях, где они работали, и А.С. Макаренко, и В.А. Сухомлинский тщательно работали с педагогическим коллективом, с каждым учителем и стремились сделать из обычного учителя настоящего мастера своего дела.

Мастерство педагога, по мнению А.С. Макаренко, - не природный дар, оно формируется с годами, по мере накопления учителем педагогического опыта. Это было проверено им на собственном опыте. Он писал: «<... > я много работал, считал себя и считаю работоспособным, я добивался освоения этого мастерства <... >. Нужно говорить только о мастерстве, то есть о действительном знании воспитательного процесса, о воспитательном умении. Я на опыте пришёл к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на умении, на квалификации [1].

Он приходит к выводу, что в педагогических учебных заведениях будущих учителей нужно не только образовывать, но и «по-иному воспитывать». «Для меня в моей практике <... > такие пустяки стали решающими: как стоять, как сидеть, как подняться со стула из-за стола, как повысить голос, улыбнуться, как посмотреть. Нас этому никто не учил, а этому можно и нужно учить, и в этом есть и должно быть большое мастерство. Здесь мы сталкиваемся с той областью, которая всем известна в драматическом или даже балетном искусстве: это искусство постановки голоса, искусство тона, взгляда, поворота. Всё это нужно, и без этого не может быть хорошего воспитателя. И здесь есть таких много признаков мастерства, прямых привычек, средств, которые каждый педагог, каждый воспитатель должен знать» [1].

Мастерство воспитателя заключается в умении организовать и руководить многогранной духовной жизнью коллектива воспитателей и воспитанников - их труд, нравственное, интеллектуальное и эстетическое развитие, общественную деятельность.

Он также отмечал важность владения словом, которое имеет громадное значение в общении с учащимися.

Большое значение А. С. Макаренко придавал культуре речи учителя: постановке голоса, чёткой дикции, мимике, жестам. Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть весёлым, серьёзным. Воспитатель должен вести себя так, чтобы каждое движение воспитывало [2, С.417].

В.А. Сухомлинский, также как и А.С. Макаренко, важным педагогическим условием целесообразной деятельности учителя считал владение учителем педагогическим мастерством, под которым понимал: личностные качества учителя, его образованность и владение педагогической техникой. Отвечая на вопрос статьи «Что значит хороший учитель?» В.А. Сухомлинский в числе других качеств выделил совершенное владение умениями в той или иной трудовой деятельности, мастерство в этой деятельности [3, С.84]

Соглашаясь с А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский считал, что хороший учитель должен хорошо знать науку, которую преподаёт, должен быть равнодушен к проблемам, над которыми бьётся его наука, способен к самостоятельному исследованию [4, С.106-107]. Он писал: «Хороший учитель <...> не знает, как будет развиваться урок во всех его тонкостях и деталях; не знает не потому, что он работает вслепую, а потому что он очень хорошо знает, что такое хороший урок» [4, С.109-110].

В.А. Сухомлинский отмечал, что, прежде всего, учитель-мастер – это человек, который любит детей, принимает близко к сердцу детские радости и горести. Любить детей – это тоже искусство, которому нужно учиться. В.А. Сухомлинский посвятил свою жизнь детям и даже назвал свой труд "Сердце отдаю детям". «Что самое главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю: любовь к детям». Он считал, что нет универсальных правил воспитания. Самое главное – именно любовь к подрастающему поколению. Бестактность, оскорбительное отношение к детям наносит глубокие душевные травмы, вредит всему делу обучения и воспитания. «Будьте доброжелательны!» – советовал В.А. Сухомлинский учителям, относя этот совет к азбуке педагогической культуры. «Важнейший источник воспитания чувств педагога – это

многогранные эмоциональные отношения с детьми в дружном коллективе, где учитель не только наставник, но и друг, товарищ» 5, С.22]. Поэтому необходимой составляющей педагогического мастерства учителя В.А. Сухомлинский считал умение найти путь к сердцу ребёнка, подойти к нему так, чтобы любое дело, в которое он вовлекается, становилось для него потребностью, страстью, мечтой, а воспитатель - его товарищем, другом, единомышленником.

Эти требования он считал необходимыми и для руководителей школы, которые должны уметь создать сплочённый педагогический коллектив и направить его усилия на творческий подход к решению новых задач, которые ставит перед школой жизнь. «Главное и важное качество, без которого педагог не может быть директором, как и не всякий человек может быть педагогом, - это глубокая любовь к детям, органическая потребность в детском коллективе, глубокая человечность и способность проникать в духовный мир ребёнка, понять, почувствовать в каждом из воспитанников личное, индивидуальное» [6].

Одна из задач учителя, по мнению В.А. Сухомлинского, - педагогическое руководство самовоспитанием учащихся, которое является очень тонкой, кропотливой работой. Её смысл – научить человека уже в годы детства и отрочества заставлять себя трудиться, выполнять определённый режим, преодолевать трудности, подавлять собственные слабости.

Большое значение, как отмечает Н.П. Щетинина, педагогический мыслитель уделял вопросам воспитания у детей чуткости, сопереживания другим людям, способности не оставаться равнодушным к чужому горю. И на этом пути тоже велика роль мастерства учителя-воспитателя, который может и должен «найти, подметить, а иногда и создать психологическую ситуацию, которая пробудила бы эмоциональное отношение к явлениям окружающего мира. Богатство и разнообразие этих ситуаций зависят от того, насколько глубоко воспитатель сумеет проникнуть в духовный мир ребёнка; пробудить в ребёнке эмоциональную чуткость к тому, что он видит; создать в нём эмоциональные отношения к самому себе; побудить его к проявлению благородных чувств, к активной деятельности [1].

А. С. Макаренко рассматривал мастерство учителя как фактор, избавляющий от ненужного, излишнего нервного напряжения. Нельзя допустить того, чтобы нервы воспитателя были педагогическим инструментом [7, С.65-67]. Он так же, как и В.А. Сухомлинский, считал, что воспитатель должен любить детей, но быть сдержанным

во внешнем выражении любви. Такая его позиция объясняется тем, что он работал с особым контингентом детей, многие из которых имели за плечами уголовное прошлое, и их приходилось перевоспитывать, используя более жёсткие, порой авторитарные методы воспитания. Педагог был убеждён, что великая любовь к детям должна проявляться в заботе о них, в доверчивости, правдивости, простоте и искренности, а также в доброте без приторности и наигранности, в той доброте, которая всегда найдёт отклик в детской душе. Недопустимы раздражительность, крикливость и грубые окрики, которых воспитанники не прощают учителю, но справедливое, требовательное слово всегда покоряет детей, и они поймут законные вспышки гнева учителя [8, С.269].

Подводя итог сопоставительному анализу, отметим, что во взглядах обоих педагогов много сходных теоретических позиций на проблему педагогического мастерства. Отличия заключаются в особых способах, методах, формах организации образовательного процесса, взаимодействия учителей и учащихся, обусловленных различным контингентом детей и специфическими задачами их воспитания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Щетинина Н.П. Развитие высшего педагогического образования за рубежом и в России. Электронный образовательный ресурс / Рязань, 2015

2. Макаренко А. С. О коммунистическом воспитании [Текст]: избр. педагогические сочинения / А. С. Макаренко. - 2-е изд. - Москва: Учпедгиз, 1956. - 577 с.

3. Емельянова Е. А. Аксиологические аспекты проблемы педагогического мастерства в наследии В.А. Сухомлинского. Реализация аксиологического и компетентностного подходов в контексте ФГОС среднего и высшего образования: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (27 ноября 2015 г., г. Коломна) / под ред. А. В. Лексиной, А. В. Леоновой. – Коломна: ГСГУ, 2016. - с.83-87.

4. Соловейчик, С. В.А. Сухомлинский о воспитании. - М.: Политиздат. - 1975. - 272 с.

5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. - М.: Педагогика, 1983. - 318 с.

6. Щетинина Н.П. Электронный образовательный ресурс «История педагогики и образования». Хроники объединённого фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2015. № 6 (73). С.29.

7. Иохвидов В. В. Мастерство воспитателя - успех развития полноценного коллектива в педагогическом наследии А.С. Макаренко [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). - М.: Буки-Веди, 2012. - С. 65-67.

8. Комаров А. А. Педагогическое мастерство учителя (по А.С. Макаренко) как важный фактор воспитания ребёнка // Молодой ученый. - 2010. - №7. - С. 268-270.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОВЛАДЕНИЯ МАГИСТРАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Зацепина М.Б.

ГОУ ВПО «Московский государственный
областной университет», г. Москва

Педагог, учитель, воспитатель, преподаватель суть одной профессии, чья социальная деятельность направлена на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе, подчеркивает В.А. Сластенин. Профессия – это вид трудовой деятельности человека, владеющего комплексом компетенций и практических навыков, которые приобретены в результате целенаправленной подготовки, опыта работы в данной области.

Как известно, в деятельности любой образовательной организации приоритетом является воспитание, формирование человека в пространстве культуры, воспитание культурных потребностей, насыщение процесса воспитательно-образовательной работы насущными проблемами человека, его духовности, гражданственности, нравственности; организация воспитания как гуманитарной практики, направленной на оказание помощи ребенку в его духовно-нравственном и гражданском становлении; разрешении конкретных жизненных задач детей и подростков.

В последние годы квалификационная степень магистра стала основной для выпускников многих вузов. Поэтому перед преподавателями вуза стоит основная задача – подготовить профессионалов для успешной карьеры в педагогической деятельности. В Московском государственном областном университете уже в течение года ведется набор в магистратуру по

направлениям: начальное образование и одаренный ребенок. Учебные планы построены таким образом, что много времени отводится на активную самостоятельную работу. Здесь встает такой важный аспект, как решать вопросы взаимодействия, взаимоотношений в учебной группе. Иными словами перед педагогом встает задача организации творческого коллектива в многообразии межличностных взаимодействий: магистрант - педагог – учебная группа.

При этом, на наш взгляд, большое значение имеет позиция педагога, который мог бы создать атмосферу благожелательности, при которой необходимая критика не вызывала бы обид и раздражения со стороны магистрантов. Опора на личное достижение каждого является оптимистической предпосылкой творческого развития и саморазвития магистранта.

Исследователи Т.С. Комарова, И.Б. Ветрова, М.Б. Зацепина и др. видят источник творческого потенциала в использовании игровых методов, которые позволяют дать выход естественной жизненной силе студентов. С точки зрения творческой педагогики и формирования профессиональных компетенций для нас притягательны их свобода и бескорытность, возвышение над «обыденной жизнью», соревновательный дух, непреложность правил и консолидирующая сила, которые вместе образуют особое культурное пространство действий и настроения.

Отсюда вытекает первый признак игры – она может захватить весь учебный процесс занятий, полностью поглощая его пространство и время, либо частично, фрагментарно внедряясь на тех или иных фазах его проведения.

Второй - внутри игрового пространства существует собственный порядок, который носит непреложный характер. Благодаря ему, игра в той или иной мере относится к сфере эстетического. Ей присущи те же термины, которые характеризуют категорию прекрасного.

Третий признак – изолированность и повторяемость. Будучи однажды сыгранной, она остается в памяти и может быть повторена, и передаваться далее как традиция.

Особое место в игровых методах занимает элемент напряжения. Оно означает неуверенность, риск – возможность проиграть и возможен счастливый случай, некий шанс выигрыша. Чтобы что-то удалось, требуются усилия. Его значение возрастает по мере того, как игра приобретает соревновательный характер. Крайнего выражения оно достигает в азартной игре или спортивном состязании. Именно элемент напряжения сообщает игровой деятельности, которая сама

лежит вне области добра и зла, эстетическое содержание. Функция игры в ее высокоразвитых формах легко выводима из тех аспектов, в которых она проявляется. Одна из них заключается в том, что игра либо «представляет» борьбу за что-то, либо является состязанием в том, кто лучше других что-то сделает, представит в образе.

Представляется очевидным, что взаимосвязь культуры и игры следует искать в высоких формах социальной игры, которая существует как упорядоченная деятельность группы, сообщества, или же двух противостоящих друг другу групп людей. С точки зрения культуры в плане творческого развития социальная игра наиболее плодотворна как коллективная по сравнению с игрой для себя самого. Игра способна повышать интенсивность жизни индивидуума и группы, в этом состоит ее культурно-созидательная роль, которая тем более очевидна, если игра порождает красоту, как это может происходить в различных формах обучения детей и юношества, а также профессиональные компетенции магистрантов.

Процесс обучения и освоения различных компетенций, разумеется, в большой мере осуществляется в коллективе сокурсников и преподавателей. Вузовский коллектив – это та среда общения, которая способна создать определенный эмоциональный фон, усиливающий или ослабляющий течение учебного процесса. В этой связи, в аспекте формирования творческого общения студентов возникает необходимость рассмотрения и такого вопроса, как творческая работоспособность коллектива. Данное качество коллектива зависит от многих обстоятельств: от состава, однородного или неоднородного по уровню развития творческих способностей, психологической совместимости или несовместимости, сплоченности или разобщенности его членов.

Принятие решений в этом случае зависит от авторитета руководителя и его способностей убеждать, от тех компетенций, которыми он располагает и обусловлено самой ситуацией зависимости, не означающей обязательного согласия с ним. Отдаленными последствиями данной модели являются отношения между членами группы и руководителем, которые складываются в перекрестной форме, препятствуя сотрудничеству и вызывая необходимость более усиленного контроля, способствуя образованию неформальных групп.

Характерной чертой иной модели – кооперативной является активный обмен между руководителем и группой. Решения принимаются совместно. Непосредственными результатами действия этой модели управления является повышение общей

информативности, облегчающей принятие решения, которое, однако, осуществляется более медленно. Трудности этого типа управления связаны с проблемами общения (взаимопонимания, наличия особых качеств у руководителя и др.). Переход к кооперативному управлению окажется полезным при формировании группы на длительный срок, а также при необходимости решения задач, рассчитанных на длительное время. Так называемая недирективная модель управления в социальной жизни университетской группы почти не применяется. Функция управления здесь передается полностью членам группы, но в действительности существует и лидер.

Каждая из перечисленных групп имеет свои достоинства и недостатки. Так, директивная модель проста и оперативна. При этом ответственность каждого члена игровой группы ограничена конкретно выполняемой задачей, поставленной руководителем. В то же время эта система, предполагающая довольно жесткое подчинение, ведет к пассивности, потере личной инициативы. Напротив, кооперативная модель делает возможным свободное выражение индивидуальности каждого.

Ценность практической деятельности в коллективе заключается не только в том, что она является одним из богатейших источников индивидуального творческого развития и приобретения навыков общения, но и обладает объективными возможностями формирования у студентов общественной активности, которые определяются целями деятельности и особенностями включения в нее. Общественная активность как свойство личности означает готовность и умение самостоятельно действовать, проявлять ответственность, инициативу, определенность мотивировок деятельности.

Формирование творческого общения студентов в учебной группе, создает определенный эмоциональный настрой, благоприятную атмосферу, которая активизирует творческое развитие каждого ее члена. В случае, когда студентов связывают общие интересы, к тому же на профессиональной основе, за пределами учебных занятий, такой процесс развития еще более активизируется.

В аспекте рассматриваемой проблемы нельзя обойти вниманием также проблему изначального формирования учебных групп. Студенты, зачисленные на первый курс, имеют разный уровень подготовки. Наиболее целесообразным, как показывает опыт, является формирование группы студентами различного уровня сформированности компетенций и овладение новыми, создающие предпосылки общего профессионального роста.

Таким образом, если рассматривать вопрос о создании студенческого коллектива, а компетенции, как его системообразующий фактор и процесс деятельности, следует выделить такие положения как:

- освоение компетенций – это особым образом организованная студенческая деятельность, продуктивность которой обусловлена психофизическими параметрами межличностного общения ее членов и той среды, где это общение происходит;

- развитие индивидуальности нуждается в чужом опыте, а также в опыте коллективного творческого разума;

- в структурное содержание компетенций входит игровой компонент с присущими изначально принципами,

- учитывая необходимость профессионального роста для магистрантов различного уровня подготовленности следует осуществлять при обучении дифференцированный и индивидуальный подходы;

- для творческого развития учебного коллектива необходимо сохранять постоянный тонус: напряженность и интенсивность творческой деятельности. Этому требованию удовлетворяют такие параметры организации учебного процесса как: психофизический настрой; эмоциональное поддержание творческого состояния студенческой группы, различного рода эксперименты с материалами и техниками; организация среды учебной деятельности с учетом психолого-педагогических параметров воздействия пространства культуры и среды общения, выражающейся в сфере межличностных отношений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. И.Б. Ветрова. Неформальная композиция: от образа к творчеству. – М: Изд-во «Ижица», 2002.

2. Зацепина М.Б. Культура – основа развития ребенка дошкольного возраста. Монография. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011.

3. Т.С. Комарова, А.И. Савенков, Е.А. Пелих. Вместе с детьми. – М.: Прогимназия № 1882, 2005.

4. Куланина И.Н. Интеграция предметов эстетического цикла как средство развития творческого воображения младших школьников. Монография. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008.

5. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЗАДАЧИ СПЕЦИАЛЬНОГО УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Капитунова А. А

ГООУ ВО Московский институт открытого образования
Центр непрерывного художественного образования
г. Москва

Основное решающее значение для студента, поступившего в среднее профессиональное учебное заведение, имеет поддержание интереса к учению. Интерес является одной из существенных характеристик, которая, входя в общую структуру свойств личности, оказывает значительное влияние на достижения человека в познавательной и профессиональной деятельности, это основа самостоятельного учения. Использование компьютерных технологий – это расширение интеллектуальных возможностей студента.

Современная система российского образования ориентируется на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство и это предполагает большие изменения в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Эти изменения связаны с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны соответствовать современным техническим возможностям и потребностям общества. Обучение будущих педагогов-художников основано на корректном совмещении традиционных и инновационных средств обучения и рассматривается как интеграция художественной и информационной культуры, как возможность проявления педагогической и творческой активности и осознание студентами возможностей на этой основе совершенствования образовательного процесса и педагогического мастерства.

В настоящее время принято выделять следующие основные направления внедрения компьютерных технологий в образовании:

- использование компьютерной техники в качестве средства обучения, совершенствующего процесс преподавания, повышающего его качество и эффективность;
- использование компьютерных технологий в качестве инструментов обучения, познания себя и действительности;
- компьютер, как объект изучения;
- информационных технологий как средства творческого развития;

- в качестве средств контроля, коррекции, тестирования и психодиагностики;
- приобретение и передача педагогического опыта;
- совершенствование управления учебным процессом
- представление результатов своей работы в наглядной форме (графической, текстовой, звуковой и пр.);
- моделирующие - построение учебных информационных моделей;
- для организации интеллектуального досуга.

Учитывая огромное влияние современных информационных технологий на процесс образования, многие педагоги изобразительного искусства все с большей готовностью включают их в свою методическую систему, в целостный процесс обучения при изучении дисциплин художественного цикла. Это позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Целью этого процесса является усиление интеллектуальных возможностей учащихся в информационном обществе, а также гуманизация, индивидуализация, интенсификация процесса обучения и повышение качества обучения на всех ступенях образовательной системы.

И.В. Роберт выделяет следующие основные педагогические цели использования средств современных информационных технологий:

1) Интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса за счет применения средств современных информационных технологий:

- повышение эффективности и качества процесса обучения;
- повышение активности познавательной деятельности;
- углубление межпредметных связей;
- увеличение объема и оптимизация поиска нужной информации.

2) Развитие личности обучаемого, подготовка индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества:

- развитие различных видов мышления;
- развитие коммуникативных способностей;
- формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации;
- эстетическое воспитание за счет использования компьютерной графики, технологии мультимедиа;
- формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации;

- развитие умений моделировать задачу или ситуацию;
- формирование умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность.

3) Работа на выполнение социального заказа общества:

- подготовка информационно грамотной личности;
- подготовка пользователя компьютерными средствами;
- осуществление профориентационной работы в области информатики.

Чтобы идти в ногу со временем, учитель изобразительного искусства должен владеть основами информационных технологий, иметь представление о наиболее распространенной в настоящее время операционной системе Windows, уметь работать в распространенных компьютерных программах, в частности, Word, Excel, PowerPoint, знать возможности графических редакторов связанных с предметной деятельностью учителя ИЗО, пользоваться Интернетом, а также уметь использовать знание компьютеров учащихся, полученные на уроках информационных технологий.

Практическая реализация применения компьютерных технологий связана с отбором содержания предмета с целью создания учебных компьютерных программ. Компьютерная технология должна быть органично включена в целостный процесс обучения. Только тогда она будет мощным фактором повышения эффективности обучения.

Применяя компьютер на занятиях необходимо, чтобы использовались предметно-ориентированные программно-методические комплексы, соответствующие содержанию и логике изучения предметов художественного цикла. Благодаря этому будет реализована дидактическая роль компьютера как инструмента познания.

Использование компьютерных программ должно быть соотнесено с дидактической целью занятия, органично входить в его структуру и вести к рациональному решению поставленных задач.

Одной из ведущих научно-методических проблем в данном случае становится создание методологии проектирования современных информационных технологий применительно к художественно-педагогическому образованию.

Переход к компьютерным технологиям обучения, создание условий для их разработки, апробации и внедрения, поиск разумного сочетания нового с традиционным сложны и требуют решения целого комплекса психолого-педагогических, учебно-методических и других проблем (Гурьев С.В.). Среди них можно выделить следующие направления:

1. Выработка единого комплексного научно-методического подхода к решению проблемы внедрения компьютерных технологий в образовательный процесс.

2. Разработка методики использования компьютерных технологий в практической деятельности.

3. Подготовка педагогических кадров к освоению компьютерных технологий обучения и внедрению их в образовательный процесс.

4. Подготовка обучающихся к использованию компьютерных технологий для приобретения знаний и умений.

5. Материально-техническое оснащение образовательного учреждения.

6. Поиск, разработка и создание соответствующего методического обеспечения [2].

Важной проблемой эффективности учебного процесса является подбор программных средств учебного назначения. Это: электронные учебники; электронные лекции; контролирующие компьютерные программы; художественные энциклопедии, словари; предметно-ориентированные среды; учебно-методические комплексы; компьютерные иллюстрации для поддержки различных видов занятий (галереи портретов художников; репродукции произведений искусств); кино- и видеофрагменты, анимационные модели и т.д.

Использование цифровых и электронных образовательных ресурсов на занятиях по изобразительному искусству предполагает у будущих учителей-художников не только умение пользоваться готовыми электронными продуктами, но и создавать собственные цифровые модели своего педагогического опыта. Для этого в учебном процессе подготовки будущих специалистов должно быть предусмотрено изучение возможностей компьютерных программ по созданию учебных электронных модулей, и не только их техническая сторона, но и должны быть даны методические, психолого-педагогические требования, рекомендации по особенностям компьютерного дизайна учебного продукта.

По утверждению специалистов, технологические знания стареют каждые 2–3 года. Из этого следует, что при сохранении прежних образовательных технологий, к концу обучения в учебном заведении знания выпускника будут в большинстве своем уже устаревшими. Как следствие – необходимость повышения квалификации, то есть необходимость открытого образовательного пространства. Идея непрерывного образования предполагает развитие и

совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни. Глобальная компьютерная сеть Интернет и ее использование в образовательных целях, умение самостоятельно искать новые и интегрировать ранее полученные знания по своему учебному предмету для решения познавательных задач – один из ресурсов опережающего открытого образования. И изучению этого ресурса должно быть уделено достаточно времени в учебном процессе педагогов-художников. Формирование культуры познавательной деятельности является методической целью использования программных средств учебного назначения.

Задачи специального уровня профессиональной компетентности учителя изобразительного искусства:

- умение вводить и редактировать текстовую и графическую информацию, пользоваться компьютерной телекоммуникационной технологией, обрабатывать получаемые данные с помощью специальных программ, пользоваться базами данных и т.д.;

- осуществлять поиск, анализ и отбор ЭОР (электронные образовательные ресурсы) и инструментов учебной деятельности, которые могут быть использованы на учебных занятиях;

- определять методы и приемы мультимедийного представления учебного материала на уроках изобразительного искусства с использованием различных средств ИКТ;

- разрабатывать дидактические материалы по изобразительному искусству с использованием различных компонентов ЭОР;

- проектировать учебные занятия по изобразительному искусству с использованием средств ИКТ;

- знать варианты применения ИКТ в образовательном процессе:

1. урок с мультимедийной поддержкой - в классе стоит один компьютер, им пользуется учитель в качестве «электронной доски» и ученики для защиты проектов;

2. урок проходит с компьютерной поддержкой - несколько компьютеров (обычно, в компьютерном классе), за ними работают все ученики одновременно или по очереди;

3. урок, интегрированный с информатикой, проходит в компьютерном классе;

4. самостоятельное изучение (возможно дистанционное) с помощью специальных обучающих систем.

Применение компьютерных технологий в учебном процессе дает возможность использовать в педагогической практике психолого-педагогические разработки, позволяющие интенсифицировать учебный процесс, реализовывать идеи

развивающего обучения. Возможности компьютерных технологий как инструмента человеческой деятельности и принципиально нового средства обучения привело к появлению новых методов и организационных форм обучения и более быстрому их внедрению в учебный процесс. Изучение компьютерных программ и технологий в художественно-педагогическом учебном заведении должно вестись в русле развития практических навыков и художественных способностей в различных областях художественной деятельности (изобразительной, конструктивной, декоративной). Оно должно быть направлено на формирование у студентов информационной культуры, компьютерной пользовательской культуры в процессе интеграции с художественной культурой.

Главной задачей использования компьютерных технологий является расширение интеллектуальных возможностей студента. В настоящее время изменилось само понятие обучения: усвоение знаний уступает место умению пользоваться информацией, получать ее с помощью компьютера.

Исторически педагогика всегда использовала в своей деятельности информационные средства (средства хранения, обработки и передачи информации); их совершенствование повышало эффективность обучения. Поэтому использование компьютера как самого совершенного информационного средства наряду с использованием книги, авторучки, телевизора, калькулятора, видеомэгафона и пр. в изучении учебных предметов естественно влечет совершенствование процесса обучения [2].

Сегодня компьютерные технологии можно считать тем новым способом передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения и развития будущего педагога-художника.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Роберт И.В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах // Информатика и образование. - 2001. - №5.
2. Гурьев С.В. Использование компьютера как инструмента образовательного процесса // [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.rusedu.info/Article598.html> (дата обращения 2005-11-05).

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кротова Т.В.
ФГОБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва

Вопрос повышения квалификации педагога дошкольного образования органично вписывается в современные мировые и отечественные тенденции развития системы дополнительного образования.

Мудрость, сформулированная древним китайским философом, звучит так: «Скажи мне и я забуду. Покажи мне и я запомню. Дай мне действовать самому, и я научусь». Основным принцип образования в мире – интерес и собственная активность обучающегося. Этот принцип актуален и для системы дополнительного образования.

Прежде всего, аудитория слушателей дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров переходит к всё более осознанному целенаправленному выбору программ. Проводимый на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ в течение трех лет мониторинг среди обучающихся дополнительных образовательных программ повышения квалификации программ показал следующее. Большинство педагогов при выборе среднесрочных и краткосрочных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки расставляют приоритеты и готовы тратить свое время и ресурсы только на то, что непосредственно связано с текущей профессиональной деятельностью, либо с четко стоящими перспективами данной деятельности. Формулировки «для общего развития», и «когда-нибудь пригодится» перестают быть актуальными. Небольшая часть педагогов (менее 30%), продолжает обучаться «потому что направили», «чтобы пройти аттестацию» и из прочих внешних мотивов. Однако обучающимися по программам повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров все чаще становятся люди, выбирающие программы ради решения той или иной узкой задачи. Эта тенденция идет в педагогику из бизнеса.

Приведем пример. В течение последних двух лет максимально востребованными были программы связанные с теорией и практикой внедрения ФГОС дошкольного образования. Популярность данных

программ с одной стороны была продиктована жесткой необходимостью: «чтобы работать в современной образовательной организации я должен получить повышение квалификации по ФГОС». С другой стороны, значительная часть педагогов мотивировали выбор данной программы не тем, что «надо», а тем, что «хочу». «Хочу понимать, знать и быть готовым реализовывать Стандарт и делать это грамотно, осознанно».

Следующей важной тенденцией зафиксированной нами является то, что основой выбора программ выступает практическая ориентированность прослушанных курсов. Свой выбор педагоги трактовали следующим образом: «Мне необходимо то, что я смогу применить, быть эффективным, востребованным, успешным». Востребованными являются программы не просто дающие теоретические представления (даже пусть и глубокие), а позволяющие педагогу-практику получить конкретный инструмент, включив в работу который он получит гарантированный результат. Эта тенденция не нова. Всегда спросом пользовались программы, позволяющие педагогу получить конкретный профессиональный навык. Так называемое «информативное» повышение квалификации является менее востребованным по сравнению с максимально практикоориентированным, основанным на реальной практической пользе. Слушатели программ повышения квалификации педагогических кадров приходят к нам не столько для приобретения знаний как таковых, сколько для формирования навыков и овладения мастерством. Эта тенденция на сегодняшний день уже имеет закрепленную нормативную основу, отраженную в Приказе Министерства образования и науки РФ №499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (2013). Педагог-практик совершенствует свои профессиональные компетенции, основой которых выступают знания. Но знания не актуализированные, по сути, остаются неким «балластом» для педагога, который довольно быстро забывается в связи с невостребованностью, оторванностью от конкретной профессиональной практической деятельности.

Две обозначенные тенденции ставят перед системой дополнительного образования задачу грамотного мониторинга рынка, формирования спроса и предложения таких программ, которые помогут перевести профессиональные навыки педагога на качественно новый уровень.

Востребованность практико-ориентированных программ приводит также к необходимости их реализации в сетевом взаимодействии. В качестве примера можно привести программы, связанные с вопросами инклюзии в дошкольном образовании, или программы, направленные на конструирование современной предметно-развивающей среды дошкольного детства.

Еще одна тенденция в системе повышения квалификации педагогических кадров связана с обозначенной обучающимися потребностью в переходе от монологичных форм подачи информации к максимальному использованию активных методов обучения, направленных на развитие обучающегося. Практикумы, тренинги, кейс-методики становятся неотъемлемой частью предлагаемых сегодня программ. Содержание обучения ориентирует слушателей на конкретные проблемные ситуации, с которыми они ежедневно сталкиваются в профессиональной деятельности: взаимодействия с ребенком в игровой ситуации, установления контактов с родителями воспитанников, разработки новой образовательной программы и т.д. В процессе обучения предоставляется возможность наметить нестандартные и творческие пути их решения. Использование активных методов обучения при переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров дает возможность их немедленного переноса в собственную профессиональную деятельность и, как следствие, повышает эффективность и качество решения профессиональных задач. Кроме того, система обратной связи позволяет разрешить возникающие затруднения или, наоборот, обобщить и распространить положительный опыт.

Следующая тенденция в сфере повышения квалификации педагогических кадров тесно связана с возрастающей ролью информационных технологий в обществе и профессии педагога. На сегодняшний день сложно представить обучение без применения разнообразных ИКТ-технологий. Они позволяют задействовать не только слуховой, но и зрительный анализаторы, тем самым повысить эффективность транслируемой информации. ИКТ-технологии дают также возможность моделирования различных ситуаций, получения обратной связи. В связи с этим в последние годы появился активный спрос на повышение квалификации в дистанционном формате. Современный ритм жизни, а также значительная конкуренция на рынке дополнительного образования делает дистанционные программы эффективными и востребованными. Появилась возможность освоить любую заинтересовавшую программу, фактически не выходя из дома. Формат видео-лекций, вебинаров,

являющийся частью такого дистанционного повышения квалификации и переподготовки, интересен и современен. Однако, здесь мы можем выделить и некоторые сложности. Во-первых – это сложности технического характера. Не у каждого слушателя техника позволяет в хорошем качестве получать сигнал, а значит, и осваивать предлагаемую программу. Во-вторых, обратная связь в таком формате не всегда удовлетворяет потребности слушателя. Педагогическая профессия характеризуется, прежде всего, живым непосредственным общением. Поэтому и слушатели программ повышения квалификации заинтересованы в диалоге с преподавателем. А значит, наиболее эффективным является гибкое сочетание дистанционных и контактных форм реализации программ дополнительного профессионального образования.

Таким образом, проводимый нами мониторинг выявил следующие основные тенденции:

- осознанность и целенаправленность обучающихся в выборе программ повышения квалификации
- востребованность практико-ориентированных программ
- спрос на повышение квалификации в дистанционном формате
- максимальное использование активных методов обучения
- сетевое взаимодействие в процессе повышения квалификации.

Данные тенденции, с одной стороны, во многом общие для системы образования, с другой, ставят определенные вызовы перед организациями, реализующими дополнительные профессиональные программы повышения квалификации для педагогов дошкольных образовательных организаций, связанные, прежде всего, с их качеством и востребованностью.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» / <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70340506/#ixzz4ObZZB6aw>

КЕЙС-СТАДИ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОВЛАДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ

Новикова Ж.Н.

Филиал ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет» в г. Зарайске –
Зарайский педагогический колледж

В современном мире всё больше и больше внимания уделяется развитию многогранной, целеустремленной, способной к саморазвитию, самоанализу и реализации личности, которая способна выдвигать и принимать альтернативные решения.

Актуальность данной темы определяется потребностями молодого человека к самоопределению и самовыражению в условиях современного, информационного общества [1].

И в профессиональном образовании, где обучающийся в течение всего лишь 3-х с лишним лет должен овладеть компетенциями, необходимыми ему в реальной жизни, использование кейс-метода наиболее оправдано, т.к. этот метод позволяет на примере реальной ситуации увидеть несколько неоднозначных решений данной проблемы.

Суть метода довольно проста: для организации обучения используются описания конкретных ситуаций (от английского "case" - случай). На занятиях студентам предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, решить какую-либо практическую проблему, описание которой одновременно не только отражает, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом решение проблемы может содержать множество ответов.

Каждый кейс представляет собой полный комплект учебно-методических материалов, разработанных на основе определенных жизненных (профессиональных) ситуаций, формирующих у обучающихся навыки самостоятельного поиска и принятия решения поставленных задач.

Это метод анализа конкретных ситуаций, созданных в целях объединения средств обучения в более целостные комплексы по влиянию на обучаемого и решение которой должно привести к формированию той или иной компетенции [2].

Результаты должны быть теоретически решены, что называется «осязаемы», практическое решение проблемы должно содержать конкретный результат, который можно использовать (в реальной жизни, в профессиональной деятельности, на учебных занятиях).

Кейс-метод можно рассматривать как сложную систему, которая включает и другие, более простые методы обучения. Например:

- моделирование ситуации;
- системный анализ;
- проблемный метод;
- метод эксперимента;
- метод описания;
- метод дискуссии;
- игровые методы..., каждый из которых в кейс-методе имеет свое значение.

Применение кейс-метода в процессе обучения позволяет студентам реализовать свой потенциал. При этом в процессе его использования формируются и умения:

- участвовать в дискуссии;
- высказывать свое мнение;
- отстаивать свою точку зрения;
- слышать себя и учитывать мнения других;
- приобретается устойчивый навык решения практических задач;
- а также формируются психоэмоциональные качества студента [3].

Применение уроков с использованием кейс-технологии направлено на:

- обобщение, систематизацию, углубление, закрепление полученных теоретических знаний и практических умений по конкретным темам учебных дисциплин;
- формирование общих компетенций;
- активизации познавательной деятельности студентов;
- развивает их аналитические способности;
- самостоятельный поиск знаний и умение работать в команде;
- вовлечение в активную учебную деятельность всех студентов группы;
- объективную оценку знаний и активности на уроке каждого студента группы;
- отработку метода ситуационного анализа.

Этот метод можно использовать на разных стадиях обучения, например, в процессе обучения или в процессе контроля знаний. Особенно удобен при изучении учебных дисциплин, например, естественнонаучного цикла, т.к. зачастую решения проблемы плюралистичны [4], т.е. имеют несколько или множество независимых форм знания, стилей поведения и пр.

Например, практические кейсы позволяют на уроках при изучении профессиональных модулей, междисциплинарных курсов, учебных дисциплин на конкретных примерах, опыте обучаемого (индивидуальный потенциал личности, практика в образовательных организациях) «создать модель» ситуации, с которой обучающийся может столкнуться в своей профессиональной деятельности или уже присутствовала такая ситуация.

Обучающие кейсы, где основная задача, конечно же, обучение, но использовать данный метод, например, можно при изучении разделов биологии «Дарвинизм», «Биотехнологии», при изучении организма человека...

А научно-исследовательские кейсы. Можно ли представить современное обучение без исследовательской работы?

Как интеллектуальный продукт кейс имеет свои источники. Это:

1. Жизнь.
2. Образование.
3. Наука.

И, хотя кейсы различны, все они имеют типовую структуру.

Они включают:

- Ситуацию – случай, проблема, история из реальной жизни.
- Контекст ситуации - хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации.
- Комментарий ситуации, представленный автором.
- Вопросы или задания для работы с кейсом.
- Приложения [3].

Для разработки кейса необходимо:

- Определение места кейса в системе образовательных целей.
- Поиск институциональной системы, которая будет иметь непосредственное отношение к теме кейса.
- Построение, или выбор модели ситуации.
- Создание описания.
- Сбор дополнительной информации.
- Подготовка окончательного текста.
- Презентация кейса, организация обсуждения.
- Организация работы [3].

Каждый преподаватель в своем арсенале имеет множество методов и приемов обучения, но использование метода кейс-стади, требующего большой подготовки, творчества от преподавателя и обучаемого, серьезного методического обеспечения, очень важен. Он показывает, что учебный материал обучаемыми усваивается быстро и прочно и он позволяет выявить самостоятельную, креативную, интеллектуальную личность обучаемого, формирует правильные профессиональные качества.

Метод кейса - эффективный метод активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых, а систематическое использование на занятиях интерактивных методов обучения, способствует обогащению социального опыта будущих специалистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Рейнгольд, Л.В. За пределами CASE— технологий // Компьютерра.- , 2000. - №13-15
2. Деркач А.М, Кейс-метод в обучении// Специалист. – 2010. - № 4. – С.22-2
3. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study// Инновации в российском образовании: сб. – М.: ВПО, 2000
4. Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина – Киев: Центр инноваций и развития, 2008. – 286с.
5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL <http://writing.colostate.edu/references/research/casestudy/index.cfm>
6. <http://www.ed.asu.edu/edrev/reviews/rev24.htm>
7. <http://www.casemethod.ru>

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В БРИТАНИИ

Онищенко Ю.Ю.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г.о. Коломна

Современное мировое сообщество, вступив в XXI век, переживает довольно сложный период переоценки социальных, нравственных и культурных ценностей, затрагивающий одновременно разнообразные сферы общественных

взаимоотношений, в том числе и основные тенденции развития образовательных систем.

Российская педагогическая общественность стремится найти реальные пути совершенствования отечественного образования. Особую актуальность и значимость в подобных условиях приобретает изучение зарубежного опыта организации образовательного процесса, деятельности учителя и особенностей его подготовки и переподготовки в разных странах, что, безусловно, позволяет избежать принятия неверных решений в образовательной политике, способствует отказу от общепринятых штампов в обучении и воспитании, а также помогает рассматривать новые подходы к повышению эффективности, качества и конкурентоспособности образования.

Великобритания является высокоразвитым государством, где сформировалась оригинальная система качественной профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей, в основу которой заложено гармоничное сочетание их теоретической и практической деятельности.

Система непрерывного педагогического образования в Великобритании включает базовый (Initial Teacher Education), промежуточный так называемый индуктивный (Induction) и постбазовый (IN-Service Education and Training) этапы. Первый этап знаменует собой профессиональное становление будущего учителя, последующий – практическое введение в профессию и, наконец, заключительный – его совершенствование и самосовершенствование. Как отмечает известный российский исследователь западной системы переподготовки педагогических кадров В.Б. Гаргай, «традиционное обучение дает, главным образом, знания, тогда как в системе повышения квалификации акцент необходимо перенести на умения и навыки...» [1, С.95].

В различных административных частях Великобритании постбазовое педагогическое образование обретает различные формы, однако все они имеют непосредственное отношение к совершенствованию профессионализма учителя.

Так, с 2003 года опытные учителя Шотландии получили возможность для социального роста и повышения материального благосостояния в результате высоких достижений в процессе непрерывного профессионального развития (continuing professional development), ведущего к присвоению им нового статуса «учителя высшей категории» (Chartered Teacher) [2, С.91].

Большинство учителей обрели свой новый статус путем аккредитации, представив профессиональный портфолио в Совет учителей Шотландии (the General Teaching Council for Scotland). Однако другая часть представителей педагогического корпуса Шотландии получила свое звание и университетскую степень магистра в рамках специально разработанной программы.

Таким образом, «учитель высшей категории» является шотландской моделью профессиональной состоятельности для опытных учителей-практиков.

Существуют разнообразные способы расширения профессионального кругозора учителя (например, краткосрочные и долгосрочные курсы, повышение разряда или профессиональной квалификации, и т.д.).

Так, участие в работе педагогических видеоклубов позволяет учителям смотреть и обсуждать видеозаписи уроков, развивать новые технологии оценки своей деятельности и в то же время возрождать утраченный интерес к профессии.

Профессор М.Г. Шерин [3, С.37] особо выделила три основные черты, присущие работе видеоклубов, которые создают благоприятную среду для размышления над практикой:

1. Больше времени на обдумывание. Учителя могут посмотреть видеосюжет, провести наблюдение за тем, что происходит в классе и попытаться объяснить причины и следствия; при этом нет необходимости в их мгновенной реакции, которая требуется в педагогическом процессе.

2. Концентрация внимания на деталях. Педагогическая деятельность учителя предполагает одновременное наблюдение за различного рода действиями в классе, тогда как участники дискуссий в видеоклубах вполне могут сконцентрироваться на отдельных интересующих их моментах.

3. Педагогическое сообщество. К сожалению, профессия учителя часто представляет собой изолированную деятельность, не дающую возможности перенимать опыт коллег, посещая их занятия. Видеоклубы обеспечивают возможность доступа в другие классные комнаты и организуют обсуждение различных способов действий учителя в той или иной ситуации.

Главная цель участников видеоклубов как формы повышения квалификации британских учителей – исследовать педагогическую деятельность, но не оценивать ее. В результате значительно улучшается уровень подготовленности учителей к нестандартным

ситуациям в классе и повышается их уверенность в принятии педагогических решений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: поведенческий подход // Педагогика. – 2005. - №6. – С.94-103.
2. Connelly G., McMahon M. Chartered Teacher: accrediting professionalism for Scotland's teachers – a view from the inside / Journal of In-service Education. – 2007. – V.33, №1. – P. 91-105.
3. Sherin M.G. Viewing teaching on videotape // Educational Leadership. – 2000. – V.57, №3. – P.36-38.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рублевская Е.А.

УО «Белорусский государственный педагогический университет
им. Максима Танка», г. Минск
Республика Беларусь

Термины «инновационная культура педагога», «инновационные образовательные и воспитательные технологии» появились в педагогической науке сравнительно недавно, но проблема совершенствования образовательного процесса, проблема совершенствования подготовки будущего педагога рассматривалась на протяжении всей истории педагогической мысли.

На современном этапе инновационный сценарий развития общества предъявляет новые требования к процессам развития в различных областях человеческой деятельности, особенно - в сфере образования. В настоящее время учеными, занимающимися проблемами профессиональной подготовки педагога, О.А. Абдулиной, А.А. Орловым, В.А. Слостениным, Е.Н. Шияновым, выявлены недостатки профессионально-педагогического обучения, реализуемого в университетах: слабая мотивированность, отсутствие установок на профессию, недооценка процессов самоопределения, самореализации, самосовершенствования. Как следствие, многие молодые педагоги просто копируют способы деятельности старших коллег, испытывая неудовлетворенность от отсутствия возможности творческой самореализации. Несоответствие уровня подготовки

будущих педагогов современным требованиям социума становится тормозом развития всей системы образования. В современных условиях перед образованием стоит задача перехода на качественно новый этап - к педагогическим инновациям, ориентированным на развитие инновационного мышления обучаемых. Главными характеристиками выпускника педагогического вуза являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только оттого, какое содержание усваивается в процессе обучения, но и от того, как оно усваивается.

Мы предположили, что обеспечению сформированности у студентов инновационной культуры будет способствовать такая организация образовательного процесса, которая предполагает максимальную включенность их в постановку и решение учебных и теоретических задач связанных с использованием современных инновационных технологий экологического образования детей дошкольного возраста.

В процессе преподавания учебной дисциплины «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой» нами были представлены следующие инновационные технологии:

1. Мультимедиа технологии. Современный период развития цивилизованного общества ученые определяют как этап информатизации, В этой связи одним из главных условий успеха информатизации образовательного процесса является овладение педагогами учреждения дошкольного образования новыми методами работы. Для решения этого аспекта проблемы в процессе преподавания методики ознакомления с природой детей дошкольного возраста мы демонстрировали различные образцы использования мультимедиа технологий.

2. Технология интерактивного взаимодействия. Интерактивные методы обучения способствуют тому, что процесс получения знаний приобретает иные формы: во-первых, из позиции пассивного слушателя, которому иногда предоставляется возможность вербализировать свои знания, слушатели становятся в активную позицию; во-вторых, изменяются отношения между субъектами учебного процесс: взаимодействие между педагогом и обучающимися начинают выстраиваться на основе паритетности; в-третьих, создается наиболее благоприятная атмосфера на занятиях, благодаря интерактивным методам целенаправленно создается

комплекс внешних условий, содействующих удовлетворению, радости, проявлению спектра положительных эмоций у всех участников учебного процесса.

3. Метод проектов. Метод проектов на современном этапе широко используется в практике работы учреждений дошкольного образования. С нашей точки зрения, этот метод имеет неограниченные возможности в процессе подготовки на факультете дошкольного образования будущих педагогов к предстоящей работе по реализации задач экологического образования детей дошкольного возраста. В связи с актуальностью практического воплощения данного положения, нами на протяжении нескольких лет на факультете дошкольного образования реализуется экологический проект «Зеленая волна», который представляет собой совокупность разнообразных (исследовательских, творческих, информационных, практико-ориентированных) мини-проектов.

4. Информационные интерактивные технологии SMART- ресурс. Использование интерактивной доски в образовательном процессе в учреждении дошкольного образования - одна из актуальных проблем в дошкольной педагогике. Это средство позволяет задействовать все основные сенсорные системы детей дошкольного возраста - визуальную, слуховую и кинестетическую, что делает образовательный процесс более успешным.

5. Лэпбук. Лэпбук (lapbook) – сравнительно новое дидактическое средство, еще не получившее распространение в работе с детьми дошкольного возраста в отечественных учреждениях дошкольного образования. Для того чтобы все преимущества данного дидактического средства студенты усвоили, ощутили на себе, в содержание практических занятий по учебной дисциплине «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой» включены задания по созданию лэпбуков и подбору информации к ним.

Использование данных инновационных технологий позволило сформировать у студентов представление, что инновационная деятельность - это не только средство, повышающее качество образовательного процесса, но и средство самореализации педагога.

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Савельева С.С.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна

В современных условиях в связи с введением инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, возникает проблема трансформации профессионально-педагогической подготовки в контексте реализации данного направления. Как показывает практика, на сегодняшний день не только не все педагоги, но и не все образовательные организации готовы к взаимодействию с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья: причем речь идет как о материально-технических, так и психологических причинах.

Вопросы организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья освещены в статье 79 ФЗ «Об Образовании в РФ» [1]. Комментируемая статья является новацией образовательного законодательства, поскольку до настоящего времени положения образовательных законов не содержали самостоятельных норм, посвященных организации получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья. Появление подобных норм в российском образовательном законодательстве не является случайным, поскольку обеспечение лицам с ограниченными возможностями здоровья доступа к образованию является одним из приоритетных направлений государственной политики. Создание универсальной безбарьерной среды в образовательном учреждении позволит обеспечить полноценную интеграцию данной категории обучающихся.

В этой связи особое значение имеет подготовка педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Именно учитель становится «золотым сечением» инклюзии в современных условиях.

Как отмечает И.М. Яковлева, анализ форм организации, программных и методических материалов, предлагаемых разными вузами, свидетельствует, что не разработана профиограмма педагога инклюзивного образования, не определены оптимальные формы и сроки подготовки педагогов к новым условиям

профессиональной деятельности, ее содержание, учебно-методические материалы и др. [2].

Действительно, подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей и подростков с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе. При этом значительно меньше внимания обращается на профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

И.М. Яковлева, в результате проведенного ею исследования, выделила ряд профессионально-ценностных ориентаций педагога, готовящегося к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, среди которых: признание ценности личности человека независимо от степени тяжести нарушения; направленность на развитие личности человека с нарушением развития в целом, а не только на получение образовательного результата; осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для людей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, требующей больших духовных и энергетических затрат и др. [2].

Следует отметить, что в качестве стержневого элемента инклюзивной компетентности педагога автор выделяет готовность к оказанию помощи как интегральное личностное качество, включающее милосердие, эмпатию, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции и другие свойства.

Руководитель Института проблем инклюзивного образования С.В. Алёхина также рассматривает психологическую готовность педагога к реализации инклюзивного подхода. Среди составляющих данного феномена учёный выделяет три компонента: эмоциональную готовность (эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии); мотивационную готовность (ценностно-смысловые установки, нравственные принципы принятия «другого»); личностная готовность (личностные установки на ученика с инвалидностью).

Средством формирования психологической готовности педагога к реализации инклюзивного подхода С.В. Алёхина считает опыт и анализ опыта, поэтому наиболее эффективными формами инклюзивной подготовки педагога являются мастер-классы, взаимопосещения уроков, практикумы, стажировки [3].

С этим нельзя не согласиться, так как все государственные реформы в системе инклюзивного образования в зарубежных странах связаны с масштабными образовательными программами, направленными на обучение и тренировку.

Аспекты совершенствования профессионально-педагогической подготовки в условиях реализации инклюзивного обучения также обсуждались в рамках Всероссийской научно-практической конференции «Модель системы комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья» в городе Кирове в 2014 году [3].

В частности, в своём докладе «Профессионализм учителя в инклюзивном образовании» руководитель Института проблем инклюзивного образования С.В. Алёхина озвучила требования к педагогу в системе инклюзивного образования, опираясь на содержание Профессионального стандарта педагога. Автор указывает, что в контексте возросших требований к педагогу и жесткой регламентации его профессионально-педагогической деятельности, многие педагоги сталкиваются с серьёзным «барьером» - нежеланием работать в инклюзивном классе, сопротивлением самой идее инклюзии в образовании, сомнением в её успехе и возможностях [3].

В сложившейся ситуации важнейшим условием совершенствования подготовки педагога к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья является реализация принципа комплексной помощи учителю со стороны представителей специальной педагогики: психолога, коллег-учителей, администрации образовательного учреждения.

Действительно, опыт функционирования многих российских образовательных учреждений в направлении инклюзивного образования показывает, как важно осуществлять психолого-педагогическое взаимодействие, ярким примером которого является деятельность МАОУ гимназии № 73 города Владимира, основанная на университетско-школьном партнерстве, идеях дифференциации и индивидуального подхода. Предметно-развивающая среда гимназии является информативной и вариативной.

В Кировской области около 3358 детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов являются участниками системы инклюзивного образования. Для инклюзивной подготовки и переподготовки педагогов на базе Института развития образования

Кировской области в 2012 году создан Ресурсный центр инклюзивного образования как структурное подразделение.

В Пермском крае с целью повышения профессиональной компетентности учителей в сфере инклюзивного образования были проведены курсы повышения квалификации и семинары по актуальным проблемам образования детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов.

Следует также отметить, что в данный момент активно исследуется практический опыт использования различных образовательных технологий в инклюзивном обучении. В частности, положительно зарекомендовали себя в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами, проектная технология, арттерапевтические технологии, коррекционно-развивающие технологии. Отсюда очевидна важность повышения квалификации педагогов в данной области.

В контексте заявленной проблемы психологическая грамотность педагога также занимает ведущую позицию: знание психологических и возрастных особенностей детей, инклюзивной психологии, владение разнообразными психологическими методами и методиками.

Также необходим опыт трансформации из «обычного» педагога в инклюзивного учителя. Для этого, как говорилось выше, необходим опыт, практика, а также анализ опыта других. Практика реализации инклюзивного образования в России показывает, что такая трансформация педагога происходит, когда он начинает работать с «особыми» детьми, приобретает бесценный опыт, видит успехи детей с ограниченными возможностями здоровья и его принятие в группе сверстников.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что подготовка педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами является первостепенным условием эффективности реализации данного направления в России. Указанная подготовка включает формирование у учителей психологической готовности к работе с данными категориями обучающихся; повышение квалификации и переподготовку по различным курсам, особенно в направлении специальной педагогики и психологии; накопление и анализ собственного опыта, а также опыта других в сфере инклюзивного образования; формирование позиции «инклюзивного» учителя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Кирилловых А.А. Комментарий к федеральному закону «Об образовании в РФ» № 273 –ФЗ. – М.: Книжный мир, 2013.

2. Яковлева И.М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник МГОПУ. Серия «Педагогика». – 2009. - № 6. – С. 140-144.

3. Модель системы комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Киров, 2014.

К ВОПРОСУ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ, ВОСПИТАНИЮ И РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Саттарова Л.С.

Стерлитамакский филиал «Башкирский
государственный университет», г. Стерлитамак,
Республика Башкортостан

В период процесса интенсивного реформирования образования, затрагивающего все его уровни и требующего постоянного анализа тенденций в изменении качества образования, происходит увеличение объема его содержания, появление новых методов и средств, индивидуализация учебного процесса и др. Обновление образования на различных уровнях стало возможным путем создания концепции модернизации российского образования посредством введения двухуровневой системы высшего образования и появлением компетентностного подхода, ставшего результатом новых требований, предъявляемых к качеству образования, положенного в основу разработки образовательных стандартов третьего поколения [1]. Сообразно этому система высшего образования должна быть ориентирована на формирование личности, которая способна совершенствовать свою профессиональную и социальную деятельности, самостоятельно и творчески подходить к решению профессиональных задач.

Переход на двухуровневую систему подготовки позволяет повысить востребованность бакалавров на рынке труда и позволяет влиться в европейскую систему высшего образования. Поэтому

разработка теории и методики подготовки бакалавров является актуальной.

Образование должно дать человеку метод самообразования, развить способность и потребность в самосовершенствовании, поэтому необходимо ориентироваться на формирование у выпускника потребности в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, закреплении и превращении их в компетенции.

Так современное педагогическое образование опирается на компетентностный подход, предполагающий ориентацию процесса подготовки бакалавров на получение конкретных результатов решения профессиональных педагогических задач. Данный подход подразумевает формулировку целей обучения через компетенции, востребованные в профессиональной деятельности современного работника.

В настоящее время до сих пор нет единства в понимании сущности терминов «компетенция» и «компетентность», они либо отождествляются, либо дифференцируются, признается правомерность различных точек зрения на их соотношение. Отметим лишь, что компетенции выражают ожидаемые и измеряемые результаты обучения по освоению всей или части образовательной программы. Компетентность – это потенциальная готовность студента (выпускника) разрешать проблемы различного уровня сложности со знанием дела. Компетентность является основой профессионализма, а ее уровень становится показателем качества образования педагогов [2, С.7]. Деятельность по формированию профессиональных компетенций в образовательной среде анализируется в работах И.А.Зимней, Б.Д. Эльконина, В.И. Байденко, Л.И. Гурье, А.А.Вилковой, И.Б. Гладковой, Е.А.Корсаковой, И.Л. Плужника, и др.

Для каждого направления подготовки в вузе Федеральным государственным образовательным стандартом (далее ФГОС) определен свой набор основных компетенций. Так для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») на нормативном уровне высшего образования установлены общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции.

Бесспорно, что выпускник должен обладать всеми видами компетенций выбранного им направления дальнейшей профессиональной деятельности (образование, социальная сфера, культура). Значительная роль все же отводится формированию

профессиональных компетенций. Профессиональные компетенции (ПК) включают в себя умения реализовать образовательные программы, применять современные технологии и методики обучения и воспитания [3, С.111].

Анализ методической, психолого-педагогической литературы по теме позволяет представить следующую модель формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров, состоящая из блоков:

1) Содержательного блока, включающего цели подготовки, содержания и состава компетенций, технологии их формирования и задачи изучения дисциплины;

2) Процессуального блока – методов, средств обучения, образовательных технологий и разработанных педагогических условий, форм организации учебного процесса;

3) Результативного блока – критериев, показателей и уровней сформированности профессиональных компетенций. Оценка уровня сформированности компонентов профессиональных компетенций представляет собой процесс сравнения результатов их овладения с заданным ФГОС ВО эталоном овладения ими. Исследователями предлагаются разные варианты. Обобщив, можно выделить следующие три уровня оценивания – пороговый, средний и повышенный, выступающие в качестве показателей развития как отдельных ее компонентов, так и компетенции в целом. Пороговый уровень характеризуется посредственными знаниями с большим количеством ошибок, инертным характером познавательной деятельности. У студента (выпускника) отсутствует профессиональная мотивация и ценностные профессионально-психологические установки к ней. Отсутствует устойчивая потребность быть конкурентоспособным на рынке труда. Средний уровень характеризуется хорошими знаниями, достаточными теоретическими и практическими знаниями, не четко выраженной мотивацией к профессиональной педагогической деятельности. Студент осознает цели и результаты своей деятельности, однако направленность на самосовершенствование полностью не сформирована; склонность к творческой самостоятельности отсутствует. Повышенный уровень – высокий уровень теоретических и практических знаний, получение которых детерминировано осмысленным проектированием будущей профессиональной деятельности. Студент осознает цели и результаты своей деятельности. Сформирована направленность на саморазвитие, самосовершенствование и профессиональную рефлексию. У студента

сформирована положительная профессиональная направленность, устойчивая профессиональная мотивация [4, С.28]. Отталкиваясь от данных уровней и критериев сформированности ПК, возможно, такое построение учебного процесса, которое ориентировало бы на конечный результат.

Данная модель способна обеспечивать эффективное формирование профессиональных компетенций в соответствии с задачами модернизации современного педагогического образования России путем взаимодействия дисциплин учебного плана, последовательности их освоения. Таким образом, внедрение компетентностного подхода в современном образовании позволяет подготовить выпускника, конкурентоспособного на рынке труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 28.09.2016).

2. Зимняя И. А. Общая культура и социальнопрофессиональная компетентность человека // Профессиональное образование. 2006. № 2. – С.4-10.

3. Елагина В.С., Немудрая Е.Ю., Балакина Л.Л. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического вуза в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения // Фундаментальные исследования. 2011. № 3. – С. 110-113.

4. Насейкина Л. И., Жарикова И. Ю. Формирование профессиональных компетенций студентов вуза при обучении по стандартам третьего поколения и методика их оценки // Инновации в науке: сб. ст. по матер. IX междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2012. № 8-1. – С. 27-31.

5. Елагина В.С. Становление педагогической компетентности студентов педагогического вуза // Современные наукоёмкие технологии. 2010. №10. – С. 113-116.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ

Сидорина М.С., Чухачева Е.В.
ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет
им. акад. И.Г. Петровского», г. Брянск

Современный образовательный процесс в вузе связан с реализацией личностно-ориентированного подхода, который позволяет повысить качество подготовки студентов с учетом их индивидуальных особенностей. Изучением личностно-ориентированного подхода в образовании занимались такие ученые как Н.И. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.М. Букатов, Б.С. Гершунский, М.С. Каган, А.А. Кирсанов, Л.Н. Куликова, К. Роджерс, В. Сериков, И.С. Якиманская и другие. Все исследователи подчеркивают необходимость включать в содержание образования не только «готовые» знания, опыт осуществления деятельности по образцу, но и опыт творческой деятельности.

На наш взгляд, модульная технология позволяет реализовать личностно-ориентированный подход и эффективно подготовить будущих логопедов к развитию монологической речи детей дошкольного возраста методом моделирования. Учеными (Т.А. Бударина, В.В. Карпов, М.Н. Катханов, В.Ю. Пасвянскене, Т.И. Царегородцева, П.А. Юцявичене и другие) доказана эффективность модульной технологии в создании благоприятных условий для формирования профессиональных знаний и умений, развития личности студента. Модульная технология позволяет не только сформировать компетентность в профессиональной и исследовательской деятельности, но и решить проблему дифференциации и индивидуализации обучения студентов, увеличить самостоятельность, творческую и познавательную активность студентов [1].

Учитывая особенности личностно-ориентированного подхода, будущим логопедам на семинарских и лабораторных занятиях по логопедии предлагались индивидуализированные задания, например:

1 вариант – составить таблицу «Трактовки понятия «монологическая речь» в научно-методической литературе»;

2 вариант – проанализировать литературу и выделить трудности коррекции монологической речи детей дошкольного возраста (представить в виде схемы);

3 вариант – сформулировать коррекционно-развивающие задачи, направленные на развитие монологической речи детей дошкольного возраста.

Данные задания дифференцируются по степени сложности, так как направленность личности студента, выражается в степени проявления интереса к профессии и личности ребенка [2]. Кроме этого, разрабатывая индивидуализированные задания, мы придерживались точки зрения И. С. Якиманской (1996), которая считает, что педагог должен стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала [3]. Приведем примерные индивидуализированные задания:

1 вариант – определить понятие «моделирование» (предназначен для студентов, имеющих пробелы в знаниях о моделировании).

2 вариант – составить таблицу «трактовки понятия «моделирование» в научной литературе» (предназначен для студентов, владеющих фрагментарными знаниями о моделировании).

3 вариант – проанализировать исследования И.Б. Новика, Л.И. Седова, В.А. Штоффа, определить понятие «моделирование», выявить сходства и различия (предназначен для студентов, владеющих глубокими и осознанными знаниями о моделировании).

Следует отметить, что при выполнении таких заданий увеличивается степень самостоятельности студентов, что, по мнению Е.В. Бондаревской (2006), способствует развитию у них профессионально-педагогической компетентности [4]. В начальный период работы студенты выполняют задания совместно с преподавателем, затем работа студентов строится под руководством преподавателя, но при активном участии студентов. Помощь преподавателя заключается в ориентировке в задании, анализе ошибок, активизации познавательной деятельности путем наводящих и уточняющих вопросов, предоставления самостоятельности самим студентам в их высказывании и организации деятельности.

В связи с переходом вузовского образования на двухуровневую систему подготовки усиливается роль самостоятельной работы студентов. В свою очередь, овладение моделированием речи детей с ограниченными возможностями здоровья способствует развитию у студентов умений четкого построения своей деятельности и самостоятельного выбора заданий с учетом уровня собственной подготовки. Педагог только определяет учебную цель занятия, формирует, направляет и корректирует их учебную деятельность. Данный положительный момент обоснован использованием

лично-ориентированного подхода к студентам при обучении их моделированию [1]. Студентам можно предложить три варианта индивидуализированных заданий для самостоятельной работы. Первый вариант – видоизменить схему и дополнить ее одним признаком. Он адресован наиболее сильным и опытным студентам. Второй вариант – дополнить схему одним признаком, а третий – заменить имеющиеся символы другими. Варианты заданий и их содержание (схему и лексическую тему) студенты выбирают самостоятельно.

Таким образом, осуществление лично-ориентированного подхода в подготовке будущих логопедов возможно при соблюдении следующих условий:

- Наличие комфортных условий обучения;
- Формирование и развитие креативности;
- Учёт направленности личности, уровня способностей и возможностей каждого студента в процессе обучения;
- Предоставление самостоятельности студентам в выборе индивидуализированных заданий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Чухачева Е.В. Формирование готовности будущих педагогов к развитию монологической речи детей дошкольного возраста в образовательном процессе вуза: Автореф. дис. ...к. п. н. / Е.В. Чухачева. Брянск. 2012. 23с.
2. Дуранов М.Е. Лично-ориентированный подход в педагогической практике: Межвузовский сб. научных тр. Магнитогорск. МГМА. 1996. 95с.
3. Якиманская И.С. Лично-ориентированное обучение в современной школе. М. 1996. 96с.
4. Реализация идей лично-ориентированного образования в начальной школе: Монография [Е.В. Бондаревская и др.]; отв. ред. Л.В. Вохминова. Архангельск: Поморский университет. 2006. 288с.

ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Цубера А.С.

ГБПОУ «Нижегородский Губернский
колледж», г. Нижний Новгород

В современной школе возрастает роль коммуникации учителей начальных классов, в связи с чем умение эффективно общаться, достигать целей взаимодействия становится важнейшим требованием для будущего учителя начальных классов и основой будущей успешной профессиональной деятельности. Это предопределяет интерес к проблеме формирования коммуникативных компетенций.

Информатизация образовательного пространства и жизни детей приводит к тому, что учащиеся начальных классов обладают обширными коммуникативными умениями, что требует от педагога реализации профессиональной деятельности в иных моделях коммуникативного взаимодействия. Однако овладеть этими моделями в полной мере в период обучения молодые педагоги не успевают в связи с уменьшением объема аудиторной нагрузки.

В этих условиях требуется применение методов обучения, способных интенсифицировать процесс обучения. Здесь на первое место выходят полифункциональные технологии, или технологии, обладающие потенциалом для решения нескольких образовательных задач, например, для развития коммуникативных компетенций, решения межличностных задач. Таким методом обучения является технология «Дебаты».

Технология «Дебаты» – это метод обучения, основанный на организованном процессе формулировки и защиты своих позиций по конкретной проблеме. В дебатах две стороны и в них может участвовать два участника или две группы с одинаковым количеством человек. Цель дебатов – всесторонний анализ и обсуждение проблемы, которая не имеет простого решения. В ходе этого обсуждения и решаются многие межличностные вопросы, а также развиваются коммуникативные компетенции.

Дебаты погружают участников в насыщенное и динамичное смысловое пространство диалога как особой формы взаимодействия, где требуются понимание и принятие другого, навыки незатрудненной коммуникации.

«Дебаты позволяют целенаправленно развивать как устную, так и письменную формы коммуникации, формировать умения, связанные с анализом и обобщением информации, навыки участия в обсуждении и публичных выступлениях. В отличие от других средств, дебаты требуют мгновенного включения всего комплекса способностей и умений, поскольку игровая основа дебатов не позволяет участникам использовать при принятии решений готовые алгоритмы. В ситуации неопределенности нужно действовать сразу и быстро находить эффективные способы решения проблем» [2, С.146].

Технология «Дебаты», как указывает Е.Г. Калинкина, способна сформировать необходимую коммуникативную компетентность педагога. Особенно эффективна она для развития некоторых ее компонентов. Опыт диалогового общения помогает развивать речевой компонент компетенции, обсуждение профессионально-значимых тем помогает сформировать социокультурный компонент компетенции.

В практике подготовки студентов на дисциплинах «Основы права», «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» нами достаточно часто проводятся уроки с использованием технологии «Дебаты». Для дебатов выбираются наиболее актуальные темы: «Выбор образовательной программой начинающим учителем: за и против», «В школу с 6 лет» и другие.

Таким образом, применение дебатов с профессионально значимым содержанием в подготовке студентов специальности «Преподавание в начальных классах» позволит более эффективно сформировать коммуникативные компетенции у будущих учителей начальных классов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Калинкина, Е.Г. Дебаты на уроках истории/ Е.Г. Калинкина. – СПб.: КАРО, 2002. – 221 с.
2. СунЛэй Дебаты как инновационная образовательная технология. // Высшее образование.– 2012.– № 12. – С. 145-146.

КРИТЕРИАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КРАЕВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Червинская О.Ю., Удина Е.Н.
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный
университет», г. Севастополь

В последнее десятилетие краеведение как особый образовательный ресурс вошло в практику работы дошкольных учреждений. Краеведение - это многогранная познавательная, творческая и общественно полезная деятельность детей, направленная на комплексное изучение родного края (его природы, быта, хозяйства, культуры), посильное участие детей в охране и сохранении природного и культурного наследия.

Краеведческая работа может осуществляться воспитателем, владеющим знаниями об истории и достопримечательностях родного края и обладающим организационными умениями деятельностного подхода в краеведческой работе с дошкольниками. Во ФГОС ДО, в частности, указано, что «..педагогические работники, реализующие Программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условия развития детей, обозначенными в п. 3.2.5 настоящего Стандарта» [1].

Рассмотрим взгляды известных российских ученых на краеведческую компетентность педагога. В своей работе «Профессиональный стандарт педагогической деятельности» доктор психол.наук, профессор, академик РАО В.Д. Шадриков, основываясь на европейских исследованиях, утверждает, что профессиональные компетентности педагога сводятся к знаниям, умениям, способностям и личностным характеристикам работника, которые в своих интегральных проявлениях лежат в основе профессиональной компетентности [2]. Требования к компетентности педагога определяются функциональными задачами, которые он должен реализовывать в своей деятельности.

В своем диссертационном исследовании по проблемам краеведческого образования как составляющей культурологической подготовки специалиста Г.П. Пирожков [3] подчеркивает, что уровень краеведческого образования находится в прямой зависимости от педагога, который досконально знает предмет, обладает гражданской позицией, ориентирован на активную общественную деятельность. Это утверждение разделяет и доктор

пед. наук, профессор В.П. Голованов. В своей статье «Инновационные подходы к развитию профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого профиля» он подчеркивает: «Компетентность характеризует субъекта деятельности. Мы рассматриваем знания, умения, способности и личностные качества педагога с позиции профессиональной компетентности» [4, С.2].

Учитывая многообразие мнений относительно толкования взаимосвязи понятий «компетенция» и «компетентность», мы полагаем, что краеведческая компетентность воспитателя состоит из ряда профессиональных компетенций, которые определяют содержательную сторону его профессиональной деятельности. В соответствии с этим краеведческую компетентность воспитателя, вслед за О.Е. Тумаковой, определяем как интегрированную характеристику его личностных, деловых и когнитивно-смысловых качеств [5]. При этом в структуре краеведческой компетентности педагога дошкольной образовательной организации мы выделяем когнитивный, целеполагающий и деятельностный компоненты.

На наш взгляд, когнитивный компонент должен включать следующие показатели: воспитатель владеет основными сведениями по севастополеведению, связанными с историей людей и памятников, природным окружением, историческими событиями, доступны восприятию и пониманию детей дошкольного возраста. В характеристику целеполагающего компонента мы, предполагаем, включить следующие показатели: умение планировать образовательно-воспитательный процесс с краеведческим содержанием. Деятельностный компонент включает умение педагогов осуществлять различные формы работы с детьми и создание предметно-пространственной среды краеведческого направления.

В каждом городе есть свои особенности исторического развития, традиции и быт, специфические черты культуры и природы. Поэтому основы севастополеведения достаточно широко используются в образовательном процессе дошкольных образовательных учреждений г. Севастополя. Для эффективности методического сопровождения краеведческой работы важно определить уровень сформированности краеведческой компетентности воспитателя. Критериальная характеристика представлена в следующей таблице

Таблица 1 - Критериальная характеристика краеведческой компетентности педагогов дошкольной образовательной организации (три критерия).

Три компонента краеведческой компетентности	Критерии	Показатели	Формы и методы диагностики
Когнитивный критерий (знания педагогов по программе и парциальным краеведческим программам, например, о родном городе)	полнота системы краеведческих, специальных и методических знаний	уровень усвоения краеведческих, методических знаний	анкетирование, беседа, экспертная оценка
Целеполагающий критерий (планирование перспективное и календарное)	умение планировать краеведческую работу	уровень планирования	анкетирование, анализ планов образовательно-воспитательной работы
Деятельностный критерий (проведение педагогом различных форм работы с детьми; критерий организации условий (предметная среда)	умение использовать полученные теоретические знания на практике в условиях краеведческого окружения; умение педагога создавать предметно-игровую среду для ознакомления детей с родным городом	умение использовать приобретенные знания в практической деятельности; умение использовать предметно-развивающую среду для работы с детьми по краеведению	анкетирование, наблюдения за проведением педагогом различных форм работы; анализ оснащения предметно-пространственной среды в группе

Остановимся более подробно на характеристике целеполагающего и деятельностного критериев, которые включают несколько показателей.

Показатель 1. Умение педагога определить перспективные и ближайшие задачи ознакомления детей с родным городом

- на основе региональной программы, материалов передового педагогического опыта определяет задачи ознакомления детей с родным городом;

- составляет авторский перспективный и календарный планы ознакомления детей с родным городом;

- дифференцирует содержание фронтальной и индивидуальной учебно-воспитательной работы в зависимости от уровня знаний детей;

- планирует привлечение узких специалистов и родителей. Взаимодействует с заинтересованными учреждениями (краеведческим и художественным музеем и т.д.)

Показатель 2. Умение педагога создавать предметно-игровую среду для ознакомления детей с родным городом:

- предметно-игровое оборудование соответствует программным требованиям, текущим задачам ознакомления детей с родным городом;

- компоненты предметной среды знакомят детей с историей, символикой, достопримечательностями города; его промышленными объектами, природным окружением, с именами тех, кто прославил город;

- предметная среда отвечает принципам полифункциональности доступности, вариативности;

- дети под руководством взрослых участвуют в пополнении предметно-игровой среды.

Данная модель критериальной характеристики была использована в рамках магистерских исследований студентов гуманитарно-педагогического университета ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» в ряде дошкольных учреждений г. Севастополя и Феодосии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – М., 2013. - Режим доступа: <http://www.firo.ru/>

2. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Текст]/ под науч. ред. В. Д. Шадрикова. — М.: Логос, 2011.-168 с.

3. Пирожков Г.П. Краеведческое образование как составляющая культурологической подготовки специалиста [Текст] :автореф. дис. ... докт. культурол.: 24.00.01 / Г. П. Пирожков. - Краснодар, 2006.-18 с.

4. Голованов В.П. Инновационные подходы к развитию профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого профиля [Текст] / В. П. Голованов // Теория и практика дополнительного образования. - 2010. - № 9. - С. 35-36.

5. Тумакова О.Е. Формирование личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в процессе повышения квалификации [Текст] :дисс. ... канд.пед.наук : 13.00.08 / Тумакова О. Е. - Тольятти, 2009. - 190 с.

РАЗДЕЛ III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Баранова О.И.

МБДОУ детский сад №11 комбинированного
вида «Малинка», г.о. Коломна

В настоящее время выявляется большое количество детей, имеющих стойкие речевые нарушения, такие как алалия, общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Уже в дошкольном возрасте дети с нарушениями речи не справляются с программными требованиями детского сада и к моменту поступления в школу не достигают нужного уровня готовности к школьному обучению. У детей наблюдается целый ряд пробелов в развитии фонетико-фонематической стороны речи. Для детей этой категории характерны несформированность слухового восприятия и дифференциации звуков речи, низкий уровень развития фонематического анализа. Каждое нарушение речевого слуха в раннем детстве отрицательно влияет на развитие речи. Неправильно услышанная речь порождает искаженное произнесение слов.

Развитие речевого слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма, положительно влияет на становление всей речевой системы дошкольника, а также закладывает основы успешного обучения в школе.

Фонетико-фонематическая сторона речи является показателем общей культуры речи, соответствия речи говорящего произносительным нормам. Под фонетической стороной речи понимают произнесение звуков как результат согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата. Под фонематической стороной речи понимают способность различать и дифференцировать фонемы родного языка, которая обеспечивается работой речеслухового анализатора. Системная работа над звукопроизношением помогает ребёнку в совершенстве овладеть фонематической стороной речи. Очень большую роль в развитии

фонематического восприятия играют фонематический и фонетический слух.

Фонематический слух – это тонкий систематизированный слух, который позволяет узнавать и различать фонемы родного языка. Фонематический слух, являясь частью физиологического слуха, выполняет смысловоразличительную функцию и развивается в процессе общения с окружающими близкими. В результате эта врождённая способность позволяет: 1) узнавать наличие данного звука в слове; 2) различать между собой слова, состоящие из одних и тех же фонем (сон-нос, кабан-банка); 3) различать слова, отличающиеся только одной фонемой (сыр-сор, кот-кит). Фонематический слух формируется с шестимесячного возраста и проверяется на уровне слова. К году ребёнок должен понимать, где игрушка «мишка», а где игрушка «мышка».

Фонетический слух осуществляет слежение за непрерывным потоком слогов, правильным произнесением звуков.

Фонематический и фонетический слух составляют речевой слух, который выполняет приём и оценку чужой речи, контроль за собственной речью.

Фонематическое восприятие – это умственные действия по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова: 1) определение наличия или отсутствия звуков в слове; 2) местоположение звуков в слове; 3) определение линейной последовательности и количества звуков в слове [1].

Следовательно, развитие фонематического восприятия – одно из направлений работы с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Р.Е. Левина выделяет стадии развития фонематического восприятия с учётом онтогенетического принципа следующим образом: 1 стадия – Дофонематическая - полное отсутствие дифференциации звуков речи. У ребёнка нет понимания речи. 2 стадия – Искажённое произношение ребёнка соответствует его неправильному восприятию речи – правильное и неправильное произношение не различаются. 3 стадия – Ребёнок начинает слышать звуки в соответствии с их фонематическими признаками. Он узнаёт неправильно произносимые слова и способен проводить различие между правильным и неправильным произношением. Эти стадии ребёнок проходит в раннем детстве до 3-х лет. Следующие стадии он проходит в дошкольном возрасте: 4 стадия – Активная речь достигает почти полной правильности, но фонематическая дифференциация ещё нестойкая, что проявляется при восприятии незнакомых слов. 5

стадия – Завершение процесса фонематического развития, когда восприятие и экспрессивная речь ребёнка правильны. Ребёнок различает правильное и неправильное произношение [1].

Опираясь на стадии становления речевого слуха и фонематического восприятия, характер речевых нарушений у дошкольников, выделяют несколько этапов работы по формированию фонематического восприятия. Каждый этап содержит в себе задания, которые последовательно формируют умственные действия:

1) Сначала детям предлагается различение неречевых звуков, то есть звуков окружающей среды. Для этого детям предлагаются игры типа: «О чем говорит комната?», «Угадай, что звучало?», «Кто тебя позвал?» [2]

2) Различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, звукокомплексов, слов, фраз [2].

3) На этом этапе дети учатся различать слова, близкие по звуковому составу. Эта задача решается параллельно с расширением и уточнением семантических связей слов. Для работы предлагаются карточки с изображением слов-квазиомонимов, то есть слов, отличающихся в произношении одним звуком. В процессе такой работы дети усваивают, что изменение всего лишь одного звука влечет за собой изменения смысла и значения всего слова [3].

4) Далее ведется работа по дифференциации слогов. На этом этапе работы дети учатся работать со слоговыми таблицами, сравнивать слоги на слух при произнесении в чужой и в собственной речи (если отрабатываемые звуки в речи ребенка произносятся правильно) [3].

5) Последним этапом формирования фонематического восприятия является дифференциация фонем. Дети учатся сначала выделять звук, соотносить его с неречевыми звуками, далее – выделять звук в ряду звуков, далеких по акустическим и артикуляторным признакам звуков, а затем – в ряду близких звуков [4].

С учетом последовательно проводимой работы старшие дошкольники с речевыми нарушениями довольно быстро осваивают подобные задания и готовы к овладению навыками элементарного звукового анализа и синтеза слова [5].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Логопедия: Учебник для студентов дефектол.фак.пед.вузов/Под ред. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1998. – 680с.

2. Ткаченко Т.А. Коррекция фонетических нарушений у детей; подготовительный этап: пособие для логопеда. – М: Гуманитар.изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 112с.

3. Ткаченко Т.А. Фонематическое восприятие: Формирование и развитие. Логопедическая тетрадь. – М.: Книголюб, 2008. – 32с.

4. Варенцова Н.С., Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. – М.: Академия, 1997. – 221с.

5. Нищева Н.В. Развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников. Рабочая тетрадь. – Изд-во: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – 64с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В ДОО

Воробьева Н.А., Романова И.А.
ГБДОУ ЦРР - детский сад № 38
Красносельского р-на Санкт-Петербурга

Перестройка всех сфер жизни современного социума определила одно из основных направлений деятельности педагогических работников - подготовку подрастающего поколения для жизни в демократическом, открытом и поликультурном обществе. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ) относит дошкольное образование к одному из уровней общего. Кроме того, в ФЗ, наряду с такой функцией, как уход и присмотр за ребенком, за дошкольными организациями закрепляется обязанность осуществлять образовательную деятельность, выделяемую в отдельную услугу. Отсюда возникает необходимость единого подхода к профессиональным компетенциям педагога – дошкольника.

Поэтому в нашей дошкольной образовательной организации большое внимание уделяется профессиональной переподготовке педагогов, которое идет в нескольких направлениях.

Первое направление организационно-нормативное. Ведь не секрет, что педагогу сложно перестроиться на научную организацию труда, ведь практики работы с нормативно-правовыми документами у него не было.

Второе направление – дидактическое, выбрано нами неслучайно и связано с недостаточным уровнем подготовки в части изменений

в технологии организации образовательного процесса на основе поддержки детской инициативы в разнообразных видах деятельности.

Для реализации этих двух направлений в нашем ДОО создана профессионально-личностная зона успеха каждому сотруднику, а именно непрерывная система повышения профессиональной компетентности педагогов:

1. система внутреннего обучения (участие в научно-методической работе ДОО - деловая игра, круглые столы, консультации, тренинги);

2.самообразование (профессиональный блок, конкурсы профессионального мастерства, оформление портфолио);

3. система внешнего обучения (обучение в образовательных организациях высшего образования, курсы повышения квалификации в учреждениях дополнительного образования, дистанционное образование)

Третье направление - психологическое. Большинство педагогов имеют традиционный подход к профессии, не принимают идеологию образовательных стандартов в силу возраста, профессиональной усталости или профессионального выгорания. Чтобы это не происходило, один раз в месяц в учреждении проходит тренинг по профилактике синдрома эмоционального выгорания через сплочение педагогического коллектива ДОО и снятие психоэмоционального напряжения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лукьянова, М. И. Профессиональная компетентность педагога : теоретический анализ понятия / М. И. Лукьянова // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2007. № 1.

2. Майер, А. А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А. А. Майер // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2007. № 1.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Деревцова Е.В
ГОУ ВО «Забайкальский
государственный университет», г. Чита

Актуальной задачей педагогической работы с детьми дошкольного возраста, является проблема воспитания и обучения ребенка в соответствии с его полом. Изменения, которые происходят в современном обществе, привели к распаду традиционных образцов мужского и женского поведения. Согласно изменяющимся приоритетам в современном образовании, педагогическая наука все активнее начинает обращаться к проблемам научного обоснования полоролевых различий в обучении и воспитании детей дошкольного возраста [1].

Половая идентификация ребёнка осуществляется к концу младшего возраста, то есть ребёнок уже к четырём годам начинает усваивать свою половую принадлежность, хотя ещё не знает, каким содержанием должны быть наполнены понятия «мальчик» и «девочка». В социализации ребенка дошкольного возраста, значимость гендерного воспитания огромна, так как направление программы гендерного воспитания учитывает то, что современное общество категорически против того, чтобы и мужчины и женщины овладевали набором преимуществ лишь по своему половому признаку. Затруднение состоит в том, что современным детям сложно воспитать себя самим, так как, например, мама ассоциируется сразу с двумя полами, а папа редко бывает дома, или же образец с папой многим детям недоступен вообще. Целенаправленное воспитание, оказываемое на мальчика или девочку в дошкольном возрасте, существенно влияет на развитие личности ребенка, позволяет им быть успешными в современном изменяющемся обществе.

В дошкольном учреждении мальчики и девочки воспитываются совместно, поэтому, чтобы преодолеть разобщённость между ними, должна создаваться образовательная среда, в которой дети могут действовать вместе, сообщая, в соответствии с гендерными особенностями. Мальчик может быть не только воином и изобретателем, но и врачом, а девочка – не только принцессой и мамой, но и капитаном космического корабля, учёным, и исследователем. Именно поэтому в группах необходимо выделять

игровые зоны, специально оборудованные для мальчиков и девочек, организовывать места для совместной деятельности, в ходе которой, мальчики остаются мальчиками, а девочки – девочками.

В проектируемой образовательной среде, пристальное внимание следует уделять общению педагогов с детьми, так как в настоящее время обращение воспитателей к воспитанникам ограничивается одним словом «дети», необходимо, на наш взгляд, пересмотреть вопросы, связанные с потребностями и интересами девочек и мальчиков. С одной стороны, важно поощрять объединения девочек и мальчиков в совместных играх, в повседневной жизни и на занятиях, а с другой – важно учить детей взаимодействовать друг с другом. В дошкольном детстве мальчики и девочки обязательно должны научиться взаимодействовать между собой, а в процессе совместной деятельности, понять и принять те характерные особенности, которыми обладают маленькие представители и женского и мужского пола.

В образовательной среде ДОО работа по гендерному воспитанию, утверждает М.А. Радзивилова, осуществляется как на совместных, так и на специально организованных занятиях. На таких занятиях воспитатель имеет возможность проследить за тем, каких качеств не хватает для того, чтобы и мальчики, и девочки смогли выполнить выбранную ими работу. Так, в ходе этических бесед, воспитателям необходимо уточнять гендерные представления детей, формировать представления о взаимодействии с представителями своего и противоположного пола [2].

При проектировании образовательной среды детского сада, необходимо учитывать проведение гендерных праздников, досугов и развлечений, мальчики совершенствуют мужские качества, такие как: самостоятельность, храбрость, справедливость, ответственность, а девочки становятся более беззащитными, мягкими и требующими к себе большего внимания. В образовательной среде детского сада, для реализации гендерного воспитания необходима соответствующая развивающая предметно-пространственная среда, которая обеспечивает не только разные виды активности дошкольников (физическую, умственную и игровую), но и становится основой для самостоятельной деятельности детей с учётом гендерных особенностей. Верно подобранный мир ближайшего детского окружения – игрушки, дидактические, а так же настольные игры, игровые зоны дают возможность для развития воображения, фантазии и чувственного восприятия, обеспечивая индивидуальное развитие каждого ребенка.

Таким образом, проектирование образовательной среды детского сада должно не только обеспечивать разные виды активности детей дошкольного возраста, но и должно стать основой его самостоятельной деятельности с учётом гендерных особенностей, что, безусловно, решает одну из актуальных проблем дошкольного образования в условиях модернизации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гомбоева М.И. Улзытуева А.И Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика // Гендерный аспект развития дошкольного образования в России и за рубежом. Чита, изд-во ЗабГУ. 2013. С. 173-174.
2. Радзивилова М.А. Гендерный подход в воспитании дошкольников в условиях ДОУ. //Фундаментальные исследования. 2013, №4, часть 2. С. 453-456.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Дудко А.А.
ГОУ ВО «Забайкальский
государственный университет», г. Чита

В настоящее время в условиях модернизации дошкольного образования, важной проблемой является эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Актуальность данной проблемы остается одной из наиболее сложных и важных проблем педагогики и психологии, которая дает представление не только об общих закономерностях психического развития детей и ее отдельных сторонах, но и об важнейших особенностях становления личности ребёнка.

Современный этап развития общества оказывает подход к человеку как к ценности, творцу себя самого, это все заставляет по-новому взглянуть на сущность учебно-воспитательного процесса не только в школе, в ВУЗе, но и в дошкольном учреждении. В дошкольном возрасте большую роль в развитии ребенка играют эмоции: они помогают знакомиться и воспринимать реальный мир, а также естественно реагировать на него. Выражаясь главным образом в поведении ребёнка, они могут информировать взрослого о том, что

ребенка раздражает, огорчает, или нравится ему. Эмоции –это, основной мостик, который связывает окружающий мир с внутренней жизнью ребенка [1].

К сожалению, на сегодняшний день, все современные гаджеты такие как, мобильные телефоны, игровые приставки, компьютеры, телевиденье, играют ведущую роль в жизни ребёнка, в следствии чего, это пагубно сказывается на развитии эмоциональной сферы, а в следствии и здоровья дошкольников. На данном этапе развития, ребенок продолжает осваивать новые эмоции в виде ревности, радости, грусти, злости и т.д. Изменяется способ выражения его эмоций посредством невербальных средств общения. Собственно, именно в этом возрасте он начинает знакомиться с высшими формами экспрессии. Он начинает понимать, что эмоции, мысли и чувства можно выражать с помощью пантомимики, мимики, интонации. Но с другой стороны, ребенок овладевает умением сдерживать резкие и бурные выражения своих чувств. Он обучается не только в значительной степени управлять выражением своих эмоций, облекать их в культурно принятую форму, но и осознанно пользоваться ими, информируя окружающих людей о своих переживаниях, тем самым как бы воздействуя на них. В отличии от двухлетнего, пятилетний ребенок уже может показывать страх или слезы.

Как отмечает А. И. Захаров, в последние годы резко увеличивается число детей с нарушениями психоэмоционального развития. К типичным симптомам этих нарушений у детей дошкольного возраста относятся враждебность, эмоциональная неустойчивость, тревожность, агрессивность и т.д., что очень серьезно осложняет взаимоотношения ребенка с окружающим миром. Кроме того, на фоне этих нарушений без труда возникают вторичные личностные отклонения, обуславливающие негативный характер способов общения и поведения, деформацию личностного роста детей в целом [2].

В условиях современного образовательного пространства, организованная педагогическая работа напрямую связана с развитием эмоциональной сферы ребёнка, которая может не только обогатить эмоциональный опыт дошкольников, складывающийся в результате совместной образовательной деятельности, а также значительно смягчить или даже полностью устранить недостатки в личностном развитии ребёнка.

Эмоциональное развитие, по взгляду Т.А. Андреевко, в наибольшей степени определяет эффективность обучения, а также

принимает участие в становлении любой творческой деятельности ребенка дошкольного возраста, как и в развитии его мышления. Эмоции имеют наибольшее значение для воспитания в личности социально значимых черт: таких как отзывчивость, гуманность, человечность и др. Значительно возрастает роль речи ребёнка как в развитии общения, так и в познании им окружающего мира, в разных видах детской деятельности [1].

Таким образом, в условиях модернизации важной для дошкольного образования является проблема эмоционального развития детей дошкольного возраста, относящаяся к числу важных психолого-педагогических проблем в учебно-воспитательном процессе современного образовательного пространства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Андреевко Т.А. Психолого-педагогические аспекты развития эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста// Актуальные задачи педагогики: материалы IV международная. научная. конференция. (г. Чита, октябрь 2013 г.) Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. С. 27-29.

2. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия//[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://lib.ru/PSIHO/KIDS/nevroz.txt> (дата запроса 13.10.16.).

ДОШКОЛЬНИКИ С ТНР В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОО

Жесткова Л.С., Лузай Н.В.
МДОУ детский сад №10 п. Мурмаши
Мурманская область

Достижение оптимального уровня развития каждого ребенка дошкольного возраста, который позволит ему быть успешным в школе, - одна из приоритетных задач развития дошкольного образования в Российской Федерации.

В настоящее время вопрос социализации детей с особыми образовательными потребностями становится всё более важным в связи с увеличением количества детей с речевыми нарушениями [1, С.103]. Создание условий успешной социализации способствует социально-психологической адаптации детей с ограниченными

возможностями к дальнейшей жизни в обществе и успешному взаимодействию с окружающим миром.

Степень социализации личности является важным критерием ее адаптации к жизни в обществе. Л. С. Выготский в теории культурно-исторического развития психики обращал внимание на то, что «социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение определенного периода» [2].

Рано или поздно для любого ребёнка наступает момент, когда он входит в новый неизведанный мир – он поступает в детский сад. Особенно трудно детям с ограниченными возможностями, они испытывают неуверенность и тревогу. Если не обеспечить должной социально-психологической адаптации такому ребёнку он может на всю жизнь остаться пассивным, неуверенным, зависимым от других людей.

В нашей ДОО педагогами применяются новые формы, методы, технологии работы с детьми, происходят инновационные преобразования, включающие комплексный творческий процесс создания и распространения новшеств, удовлетворяющих конкретные общественные потребности.

Организация такой работы является актуальной и значимой. МДОУ обеспечивает ту развивающую образовательную среду, которая позволяет ребёнку с особыми образовательными потребностями преодолеть существующие ограничения жизнедеятельности (эффективного взаимодействия, общения с окружающими) и учит бы самостоятельно принимать решения, отвечать за них [3, С.70].

Главным в работе считаем создание оптимально комфортных условий для воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями (дети с тяжёлыми нарушениями речи) исходя из их интересов, возможностей и личных особенностей, обеспечение атмосферы психологического комфорта и формирование адекватных способов вхождения в социум.

Целью воспитательной работы коллектива ДОО является также создание условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала детей с особыми образовательными потребностями и формирование их позитивных личностных качеств.

В условиях ДОО работа с детьми с особыми образовательными потребностями осуществляется по следующим направлениям:

1. Реализация адаптированной основной образовательной программы для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим

недоразвитием речи) с 5 до 7 лет» построенной на основе принципов и содержания «Примерной адаптированной основной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» Н.В. Нищевой.

Опыт работы педагогов нашей ДОО показывает, что организация интегрированных мероприятий в условиях современного образования в смешанном коллективе способствует интенсивному формированию навыков социальной адаптации. Совместная деятельность детей и воспитанников с особыми образовательными потребностями в таких интегрированных мероприятиях, как совместные утренники, дни здоровья, походы - выступает мотивом и поводом общения между собой.

2. Качественное проведение работы учителей – логопедов. Осуществляя личностно-ориентированное взаимодействие с воспитанниками с особыми образовательными потребностями, они успешно реализовывают цели коррекционной работы, поставленные для каждого ребёнка с учётом его речевого дефекта. Правильное коррекционное воздействие позволяет эффективно сохранять и укреплять физическое и психологическое здоровье всех детей, раскрывать положительные личностные качества каждого ребенка, необходимые для успешного исправления речевых нарушений.

3. Реализация программы педагога - психолога «Психологическое сопровождение детей ДОО». Специалист проводит занятия, целью которых является устранение искажений в психическом развитии, перестройка неблагоприятно сложившихся образований, по программе В.Г. Маралова, Л.П.Фролова «Коррекция личностного развития дошкольников».

Дети овладевают умением адекватно выражать свои эмоции и правильно оценивать состояние другого человека, умением регулировать свое эмоциональное состояние; умением использовать приемы саморасслабления, появляется адекватность самооценки, уверенность ребенка, в том числе ребёнка с особыми образовательными потребностями, в своих силах.

4. Работа по авторской программе И.А. Лыковой «Цветные ладошки» обеспечивает осуществление художественно-эстетической деятельности в ДОО. Программа изобразительной деятельности «Цветные ладошки» выступает как ведущий способ эстетического воспитания в развитии детей.

Результатом работы по программе И.А. Лыковой «Цветные ладошки» является умение воспитанниками в подготовительной

группе создавать выразительный художественный образ, как интегральную художественно-эстетическую способность.

5. Реализация авторской развивающей программы «Мы рядом». Выявление и профилактика психических и речевых недостатков развития детей 4-5 лет (рецензирована научно-методическим советом кафедры СПиЛ МГГУ). В соответствии с ФГОС к программе разработана «Карта психолого-педагогического обследования 3-5 лет» (рецензирована специалистами СПиЛ МГГУ; специалистами ЦПМПК ГООУ ЦПМСС).

Программа предполагает своевременное информирование родителей о возможностях и методах специальной педагогики, повышение их психолого-педагогической культуры в области воспитания и обучения детей среднего дошкольного возраста с индивидуальными особенностями в развитии.

Родителям была предложена интересная и актуальная на сегодняшний день форма работы - проведение совместных занятий: родитель плюс ребенок.

Детско-родительское занятие является одной из нетрадиционных форм организации взаимодействия с семьями воспитанников. Организация таких занятий предусматривает максимальную активность не только детей, но и их родителей. Немаловажно, что они направлены не только на развитие детей, обобщение приобретенных ими знаний, но также способствуют формированию критичного отношения родителя к своему ребенку, ряда педагогических компетенций у родителей.

6. Активная работа педагогов ДОО по программе по театральной деятельности «Чудо по имени Театр», способствует всестороннему воспитанию детей: у них развивается художественный вкус, творческие и декламационные способности, формируется чувство коллективизма, развивается память. Театрализованная игра – универсальное средство для детей с ОВЗ в области коммуникативного, эмоционального, интеллектуального и социального развития.

Оценка результатов работы по театральной деятельности проводится по карте наблюдений за детьми авторов Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Михайлова А.М. Также используются методики изучения выразительности речи, использования мимики и пантомимики авторов Корепановой М.В. Харламовой Е.В., направленные на развитие умений передавать эмоциональные состояния своего героя, используя навыки мимики и пантомимики.

7. Результатом работы по авторской программе инструктора по физической культуре «Солнечные зайчики» (возраст 4-7лет), на основе программы «Ритмическая мозаика» А.И. Бурениной по ритмической пластике для детей 3-7 лет, переработанной и дополненной в соответствии с ФГОС. является освоение детьми с особыми образовательными потребностями таких видов деятельности как ритмика, танец, танцевально-игровое творчество и дают прекрасные результаты.

8. Эффективной формой работы с семьями воспитанников является проводимый в ДОО годичный семинар для родителей «Готовность детей к школьному обучению» в рамках рабочей программы по психолого – педагогическому сопровождению воспитанников ДОО (рецензия кафедры СПиСП МГГУ). Целями семинара являются: повышение психолого-педагогической грамотности родителей; умение родителей создать обстановку, способствующую дальнейшему развитию у ребенка, в том числе у ребёнка с особыми образовательными потребностями, предпосылок к обучению; а также умение грамотно организовывать педагогическое сопровождение своего ребенка в старшем дошкольном возрасте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005г.
2. Солодянкина О.В. Воспитание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в семье. – М.;АРКТИ, 2007.
3. Белоусова А.К. Развивающая образовательная среда для одарённых детей: Учебно-методическое пособие/ А.К. Белоусова. – Р/н Д, 2009.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Занкевич Р.П.
МДОУ «Детский сад №5
комбинированного вида»
Ленинградская область, г. Луга

Развитие речи ребенка-процесс чрезвычайно сложен. Владеть определенным запасом слов, активно пользоваться этими словами, уметь строить высказывания, формулировать свою мысль, понимать

речь окружающих, слушать их и быть внимательными к ним - всему этому ребенок учится с помощью взрослых в дошкольные годы.

Всякая задержка в ходе развития речи (плохое понимание того, что говорят окружающие люди, бедный запас слов-названий и слов-понятий, ограниченное общение с окружающими) затрудняет общение ребенка с задержкой психического развития с другими детьми и взрослыми, в какой-то мере исключает его из игр и занятий. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливают не только специфические особенности мышления, но и отставание в развитии двигательной сферы: неловкость общей и мелкой моторики.

Выготский Л.С. писал «Дефект какого-нибудь анализатора или интеллектуальный дефект не вызывает изолированного выпадения одной функции, а приводит к целому ряду отклонений» [1].

Не существует речевых расстройств, при которых не отмечались бы другие психологические нарушения. Вместе они образуют сложные психические и интеллектуальные отклонения в развитии детей с ЗПР, в структуре которых ведущим фактором являются речевые нарушения.

Для того, чтобы помочь детям с ЗПР чувствовать себя комфортно в социуме, необходимо своевременно и полноценно формировать и развивать речь, используя все многообразие приемов и методов работы по развитию речи. Без специальной работы, направленной на развитие речи не может быть полноценного психического и личностного развития. Освоение речи делает жизнь ребенка яркой и интересной, ведь речь-средство уникальное, универсальное и незаменимое, это своеобразная форма познания ребенком предметов и явлений действительности и средство общения друг с другом.

У детей с задержкой психического развития имеются неполные недифференцированные, а иногда и неполные неправильные представления о предметах и явлениях окружающей действительности о предметах и явлениях окружающей действительности. Для них характерны затруднения в практическом анализе и общении, в сравнении предметов и явлений по существенным признакам.

Речь детей с задержкой психического развития не всегда полностью удовлетворяет потребность повседневного общения, имеет грубые нарушения лексики и грамматического строя, отличается бедностью словаря и грамматических конструкций, у них недостаточно развит фонематический слух. Для таких детей

характерны затруднения в понимании художественных произведений, причинно-следственных и других связей в читаемых текстах. Характерны выраженные затруднения в грамматическом и семантическом оформлении предложений. Речевые нарушения при ЗПР обусловлены в первую очередь недостаточностью межанализаторного взаимодействия.

Недостатки произношения.

У детей с ЗПР-это одно из проявлений общего недоразвития речи. В их основе лежит замедленное усвоение ребенком звуковой стороны родного языка. Дошкольникам с ЗПР свойственны фонетико-фонематические нарушения, проявляющиеся в неточной слуховой дифференцировке близких по звучанию фонем и в трудности звукового анализа слов. Это приводит к дефектам произношения. Недостаточно четко различая сходные звуки, ребенок не может научиться правильно их произносить. Дефектность звукового анализа и синтеза слов со своей стороны создает препятствия для овладения их составом, приводит к пропускам и перестановкам звуков и слогов в словах, а также к недоговариванию окончаний. Процесс овладения фонетической стороной речи сложен для ребенка с ЗПР, так как он протекает на фоне общего недоразвития речи. В специальных дошкольных учреждениях недостатки произношения устраняются.

Словарь. Словарный запас детей с ЗПР отличается бедностью и недифференцированностью. Дети недостаточно понимают и неточно употребляют близкие по значению слова. Ограниченность словарного запаса в значительной степени определяется недостаточностью знаний и представлений об окружающем мире, низкой познавательной активностью. Дети часто не знают, или путают названия часто встречающихся и, казалось бы, хорошо знакомых предметов. Речь дошкольников бедна прилагательными, предложениями.

Бедность словарного запаса приводит к неправомерному частому употреблению одной и той же группы слов, делает речь однообразной, шаблонной и неточной. Существенное значение имеет не только то, каким количеством слов дети располагают, но и то, как они используют свой словарный запас.

Для речи дошкольников с ЗПР характерно своеобразное использование слов различной меры общности. Для них свойственно применение слов, занимающих среднее место по объему своих значений. Дети редко пользуются обобщающими терминами: посуда, одежда. Вместо них они предпочитают говорить чашка, тарелка и т.

д. Только после целенаправленной работы значительно расширяется и активизируется словарный запас ребенка с ЗПР.

Развитие устной речи.

Усложнение деятельности ребенка с ЗПР, происходящее по мере его развития, приводит к необходимости словесно выражать более сложные отношения. Все усложняющаяся тематика постепенно выходит за рамки разговорно-бытовых вопросов.

Дошкольники с ЗПР мало разговаривают между собой. Даже общаясь друг с другом в ситуации игры, они недостаточно пользуются речью, заменяя обсуждения и беседы произнесением отдельных слов, служащих побуждением к выполнению тех или иных действий. Большое значение для развития устной речи имеет выработка у дошкольников с ЗПР умения спрашивать, отвечать, выслушивать разъяснения, указания, советы. Главное направление усилий при этом должно быть сосредоточено на создании у детей необходимости в общении, побуждений к обмену мыслями и впечатлениями различного рода.

В процессе диагностики речи детей с ЗПР был проведен эксперимент.

Участники эксперимента-10 дошкольников с ЗПР.

Объект исследования:импрессивная (понимание) и экспрессивная (воспроизведение) речь

Цели эксперимента - исследовать:

- словарный запас;
- полноту и адекватность значений употребляемых слов;
- грамматический строй речи;
- потребность в речи, как в средстве общения;

Для исследования предлагался следующий тип задания: пересказ рассказа Л. Н. Толстого «Петя помог». После чтения рассказа детям были предложены вопросы для выяснения содержания текста.

Результаты проведенного эксперимента

Данные эксперимента показали, что смысл рассказа после первичного прочтения поняли не все дети. Два ребенка смогли пересказать текст и ответить на вопросы. Четыре ребенка воспроизвели текст только после работы с дополнительными вопросами. У этих детей наблюдалось слабое развитие импрессивной стороны речи и частичная несформированность экспрессивной ее стороны. Пересказ одного ребенка носил фрагментарный характер. Внимание ребенка привлекли случайности, не имеющие никакого отношения к содержанию текста. Три ребенка не смогли установить смысловые связи в тексте между событиями. В результате их рассказ

потерял свою целостность и законченность. Понимание рассказа детьми с ЗПР осложнялось не только сниженным уровнем развития мышления и речи, бедностью жизненного опыта и своеобразием представлений, но и сниженной сформированностью интеллектуальных интересов и ослабленной мотивацией деятельности. Высказывания детей носили шаблонный характер. Два ребенка проявили полное равнодушие к содержанию текста и, после нескольких повторов содержания текста, их рассказ был односложным, с использованием минимального запаса слов. Поэтому одна из важнейших задач, стоящих перед педагогами в условиях специального обучения заключается в том, чтобы возбудить у дошкольников живой интерес к содержанию текста.

Исходя из деятельностного подхода к коррекции речевых нарушений у детей с ЗПР, система коррекционной работы в условиях специального обучения включает следующие направления:

- развитие средств языка: состоит в расширении словарного запаса, уточнении и развитии значений слов, углублении понимания смысла слов, введении их в активную речь ребенка.

- развитие языковых способностей: в процессе развития языковых способностей детей,

формирование умений пользоваться приобретенными средствами в условиях речевого общения, использование различных типов предложений, а так же синонимов, антонимов различных языковых средств для передачи смысловых оттенков высказывания.

- развитие коммуникативной функции речи: обучение детей навыкам общего и речевого поведения и общения с помощью словесной речи, использованию диалогической и монологической речи, гибкому использованию имеющегося словарного запаса, установлению смысловых и грамматических связей между словами.

Содержание коррекционного обучения, основу которого составляет развитие всех компонентов речевой деятельности, определяется следующими задачами:

- развитие у детей понимания обращенной к ним речи;

- развитие речевых средств общения: обогащение словаря, развитие значений слов, формирование правильного грамматического строя речи, коррекция звукопроизношения и нарушений звуко - слоговой структуры слова;

- развитие фонематического восприятия и языковых способностей детей;

- развитие связной речи (обучение рассказыванию);

- формирование навыков речевого общения;

В основу содержания коррекционного обучения положено познание детьми окружающего и предметного мира, так как они неразрывно связаны с развитием речи. Обучение правильной речи осуществляется одновременно и с развитием мышления (установление причинно-следственных связей, сравнения, обобщения, классификации)

Решение коррекционных задач совершенствует у детей с ЗПР свойства внимания, памяти, выдержки, усидчивости и оказывает положительное влияние на устранение дефектов речи и на развитие речи.

Таким образом, содержание специального обучения строится на единстве трех взаимосвязанных процессов: познания окружающей предметной действительности, развитии речи и развитии мышления.

В дошкольном возрасте процесс овладения речью для детей с ЗПР не оканчивается. Да и речь детей не всегда бывает интересной, содержательной, грамматически правильно оформленной. Обогащение словаря, развитие грамматически правильной речи, совершенствование умения при помощи речи выражать свои мысли интересно и выразительно передавать содержание художественного произведения будут продолжаться в школьные годы и в дальнейшем на протяжении всей жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии /Собрание сочинений. М.1983-т.5.
2. Власова Т.А. Дети с задержкой психического развития. -М. 1985.
3. Кузнецова Е.В., Тихонова И.А. Развитие и коррекция речи детей 5-6 лет. Творческий центр «Сфера», М.2007.
4. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. -М. «Владос», 2004.
5. Максаков А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок.-М., «Просвещение», 1982.

РАБОТА С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ

Иващенко М.И.
МБДОУ детский сад общеразвивающего
вида №1 «Улыбка», г. Луховицы

Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее острых проблем не только для педагогов и психологов, но и для общества в целом. Нарастающая волна детской преступности и увеличение числа детей, склонных к агрессивным формам поведения, выдвигают на первый план задачу изучения психологических условий, вызывающих эти опасные явления. Особенно важным изучение агрессивности является в дошкольном возрасте, когда эта черта находится в стадии своего становления и когда еще можно предпринять своевременные корригирующие меры. Те или иные формы агрессии характерны для большинства детей. Однако известно, что у определенной категории детей агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности. В итоге снижается продуктивный потенциал ребенка, сужаются возможности полноценной коммуникации, деформируется его личностное развитие. Ребенок с агрессивным поведением приносит массу проблем не только окружающим, но и самому себе [1].

В детском саду часто можно встретить детей, отличающихся ярко выраженной агрессивностью: они постоянно дерутся, толкаются, ссорятся, обзывают других детей, отнимают у них игрушки. Следует отметить, что среди детей, имеющих повышенную агрессивность в поведении, чаще встречаются мальчики, чем девочки. И хотя таких детей бывает обычно немного (один-два), они создают напряженную атмосферу в группе: остальные дети стараются ответить им тем же, и общая агрессивность группы возрастает.

Многoletний опыт и собственные наблюдения убедили меня в том, что самое трудное в работе с дошкольниками – изменение устойчивых поведенческих реакций.

В чем же причина агрессивности детей дошкольного возраста? Определяющее значение для формирования агрессивности у детей имеют отношения в семье, особенности личности самого ребенка и его родителей, их установки, жизненные смыслы и ценности. Каждый из этих факторов действует не в отдельности, только их особое сочетание и взаимодействие создают условия, способствующие развитию агрессивности в детском возрасте [2].

Выделяется две группы детей, агрессивность которых имеет различную природу.

1 группа. Родители не занимаются детьми, они предоставлены сами себе, между членами семьи существуют конфликтные, напряженные отношения, в которые вовлечены и дети.

Как правило, у таких детей завышенная самооценка, причем, по мнению детей, мать ценит их ниже, чем они себя сами.

Агрессивность детей этой группы - это реакция на не удовлетворяющие их отношения с родителями, особенно с матерью. Недостаток, а порой и отсутствие любви и признания со стороны родителей, вызывает развитие агрессивности, как у мальчиков, так и у девочек.

2 группа. Дети этой группы отличаются не только тем, что растут в социально-благополучных семьях, но и личностными особенностями (мотивацией, самооценкой).

У детей рассматриваемой группы - завышенная самооценка, они ставят себя на первое место, при этом, как им кажется, оценка родителей совпадает с их собственной [3].

Эти особенности семейного воспитания учитывались при организации коррекционной работы с детьми, имеющими повышенную агрессивность в поведении.

Как помочь агрессивному ребенку стать добрым и внимательным к окружающему миру, как объяснить ему, что нет необходимости постоянно находиться в состоянии войны с другими? Как пробудить заторможенного и вялого, как снять избыточное возбуждение с гиперактивного и тревожного? На все эти вопросы помогает мне ответить педагог-психолог ДОУ.

По рекомендациям педагога-психолога на своих занятиях, я использую разнообразные игры и упражнения направленные на развитие и коррекцию эмоционально-волевых процессов у детей.

Для устранения причин агрессивного поведения, для снятия внешних проявлений нарушенного развития в течение нескольких лет проводятся коррекционно-развивающие занятия с детьми, имеющими повышенную агрессивность в поведении. Эта работа строится по типу организации совместных игр, проигрывания сюжетов сказок и пр. [4].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Аршатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме//Дефектология.2005. №2. с.46-67.

2. Аутичный ребенок- проблемы в быту. Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков./Под ред. С.А.Морозова. М. 1998. 92с.

3. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой ориентации.//Дефектология.1997. №2. с. 31-39; №3. с.15-21.

4. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты/Под ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н.Исаева. СПб.1998. 124с.

ПЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Каменская О.А.
МДОУ ЦРР – детский сад № 51
«Солнышко», г.о. Подольск

Здоровое эмоциональное самочувствие ребёнка – залог гармонично развитой личности дошкольника. Особенно, положительные эмоции – это радость, счастье, - благополучие подрастающего человека и его окружающих родных, а также удача и успех во всех начинаниях совсем юного поколения. Современные родители, к сожалению, в основном выдвигают на первый план физическое и интеллектуальное развитие своего ребёнка, забывая о том, что эмоциональность тесно взаимосвязана с психологическим и социальным комфортом дошкольника.

На сегодняшний день у детей дошкольного возраста наблюдаются недостаточно сформированные умения распознавать и описывать свои эмоции, а также выражать свое эмоциональное состояние социально приемлемым способом. Следовательно, возникают конфликты среди детей, появляются проблемы. Дети становятся тревожными, замкнутыми, агрессивными.

Важную роль в развитии эмоциональной сферы дошкольников старшего возраста играет вокальное искусство. Пение является одним из интересных, доступных, ярких, мощных средств развития эмоциональной сферы старших дошкольников. Именно во время исполнения песни возникает весь спектр чувств и эмоций, воспитывается эмоциональная отзывчивость ребёнка.

Таким образом, проблема развития эмоциональной сферы дошкольников через вокальное искусство является актуальной и в наши дни.

Музыкальными педагогами, учеными, исследователями уже опытно доказано воздействие человеческого пения, которое выражается в создании определенных эмоциональных переживаний, оказывающих влияние на психику человека; на интенсивность обменных процессов, дыхательной и сердечно - сосудистой системы; на повышение тонуса головного мозга и кровообращения. Умело подобранная музыка оказывает влияние на целенаправленную деятельность человека, способствуя такой ритмической перестройке организма, при которой физиологические процессы протекают более эффективно.

Проблемой эмоциональной сферы человека занимались такие известные педагоги и психологи, как Л.С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Я. З. Неверович, А. П. Усова, Т. А. Маркова и другие. Учёные утверждали, что положительные эмоции создают комфортные условия для активной деятельности мозга, стимулируют познавательную деятельность.

Один из ведущих исследователей эмоциональной сферы личности К.Э. Изард определяет эмоцию как «особую форму психического отражения, которая в форме непосредственного переживания отражает не объективные явления, а субъективное к ним отношение. Эмоция – это нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действие» [2, С.29].

В трудах Н.А. Ветлугиной, Д.Б.Кабалевского, О.П. Радыновой раскрывается тема развития эмоциональной отзывчивости на музыку дошкольников. Взгляды учёных сводятся к активации эмоциональной сферы ребёнка с раннего детства.

Слово "вокал" происходит от итальянского "воче", то есть голос. Однако, сам голос - человеческий инструмент, а вот искусство пения гораздо сложнее и шире одного приёма звуковедения.

Искусство пения представляет в нашем воображении определенные художественные образы, отражает наше эмоциональное состояние. В процессе пения возникает не только звук, но и что очень важно - осмысленное слово.

Эмоционально-выразительное исполнение песни, прежде всего, зависит от таких художественных средств как ритм, темп, нюанс, дикция.

В.И. Пертушин в своей статье «Моделирование эмоций средствами музыки» выделяет общие закономерности музыкального характера:

1. Медленный темп и минорная окраска звучания моделируют эмоцию печали, передают настроение грусти.

2. Медленный темп и мажорная окраска звучания моделируют эмоциональное состояние покоя, расслабленности, удовлетворённости.

3. Быстрый темп и минорная окраска звучания моделирует эмоцию гнева. Характер произведения будет напряжённо-драматическим, героическим, страстным.

4. Быстрый темп и мажорная окраска звучания моделирует эмоцию радости. Характер произведения будет жизнеутверждающий, весёлым, радостным, ликующим [4, С.144].

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю Шведовой понятие нюанс - это «оттенки, едва заметный переход в цвете, звуке, а также вообще тонкое различие в чем-нибудь» [5, С.424]. Именно, умело поставленные оттенки музыкального произведения, помогут показать художественную выразительность исполнения песни.

В дошкольном детстве в музыкальном воспитании применяется в основном хоровое исполнение песни. Юным артистам очень нравится этот вид музыкальной деятельности, и они охотно и с удовольствием поют на все лады.

Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста средствами пения предполагает несколько этапов.

Первый – самый важный этап, на мой взгляд, это подбор доступного, ясного, интересного, несложного репертуара, соответствующего диапазона и охране голоса детей данного возраста. Педагог может предлагать детям не только радостные, лёгкие, романтические для моментального воображения художественного образа песни, но и серьёзные, задумчивые, торжественные, может быть даже грустные или печальные. Всё зависит от цели развития эмоционального настроения у детей.

Сначала ребята могут спеть спокойную, минорную песню, а затем – весёлую, бодрую, оживлённую и т.д. Эмоциональный настрой хорового пения будет меняться, основываясь на контрастном настроении музыки и эмоций.

Вторым этапом развития эмоциональной сферы ребёнка-дошкольника является восприятие песни, а также профессиональное исполнение музыкального произведения педагогом. Без такого

компонента как восприятие нельзя обойтись для того, чтобы понять настроение мелодии. Восприятие, как известно, является ведущим видом музыкальной деятельности. Восприятие – временной процесс. Чтобы разбудить в ребёнке эмоциональную отзывчивость на музыкальное произведение, следует предлагать прослушивание песни не одно занятие. При неоднократном прослушивании появляются нюансы, оттенки в исполнении произведения.

Следующим этапом может быть упражнения на развитие эмоциональности.

Например, упражнение «Музыка и эмоции»:

Дети слушают куплет песни. Затем описывают настроение музыки. Какое оно: веселое, грустное, сердитое, праздничное, задумчивое, доброе и т. д. Это упражнение способствует не только развитию понимания передачи эмоционального состояния, но и развивает образное мышление.

Упражнение «Способы повышения настроения».

Предлагается обсудить с ребятами, как можно повысить себе самому настроение, постараться придумать как можно больше таких способов (улыбнуться себе в зеркало, попробовать рассмеяться, вспомнить о чем-нибудь хорошем, сделать доброе дело другому, нарисовать себе картинку).

Так как песенно-эмоциональное состояние определяется по мимике (выразительным движениям мышц лица); пантомимике (выразительным движениям всего тела); «вокальной мимике» (интонация, тембр, ритм), педагог может предложить детям ещё и игры, этюды и упражнения для развития певческих эмоций старших дошкольников. Приведём пример:

Этюд «Танец радости»

Дети становятся в круг, берутся за руки, затем все вместе скачут, как радостные воробушки в солнечную погоду, подставляют бока солнышку, как радостные котятка, а потом прыгают, как радостные ребята на солнечной прогулке.

Этюд «На лесной полянке»

Детям предлагается с помощью мимики и жестов показать, как радуются звери, собравшиеся на полянке, и поводить хоровод.

На полянке собрались

Лисы, белки, звери.

Песни, пляски завели

У зелёной ели.

На следующем этапе педагог предлагает воспитанникам побеседовать о том, что они думают о настроении музыкального

произведения, дети выясняют в каком же настроении исполнять данный репертуар. Музыкальный руководитель настраивает ребят на лад той песни, которую надо исполнять. Желательно показать сюжетные картинки, соответствующей настроению песни или видеоролик с исполнением данного музыкального произведения для сравнения эмоций.

Итак, пение – наиболее доступный исполнительский вид музыкальной деятельности детей дошкольного возраста. Хоровое исполнение объединяет детей, создает условия для их эмоционального музыкального общения. Дети любят петь. Поют охотно, с удовольствием, что способствует развитию у них активного восприятия музыки, умение искренне, глубоко выразить свои чувства, переживания. Пение является мощным средством в развитии эмоциональной сферы дошкольников старшего возраста. Только воздействовать этим средством педагогу на своих воспитанников нужно умело: начиная от подбора правильного репертуара до создания доброжелательной, располагающей к вокальному исполнению атмосферы среди юных певцов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Данилина Т.А. «В мире детских эмоций» ; Айрис – пресс, 2004 – 160с.
2. Изард К.Э. Психология эмоций. пер. с англ. СПб.: Питер, 1999. 464 с.
3. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. – М.: АРКТИ, 2000 – 48 с.
4. Петрушин В. И. "Моделирование эмоций средствами музыки". Вопросы психологии, 1988, №5, С.141.
5. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова – М., 2008. – 944.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА КАК СРЕДСТВО ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Когаль М.Б.

ГБДОУ образовательное учреждение
детский сад № 56 Красносельского района
г. Санкт-Петербурга

В современном обществе деятельность человека осуществляется в среде с высоким уровнем доступности инструментов ИКТ и информационных источников. Одним из приоритетов деятельности современного общества является информатизация образования.

Научно-техническая революция расширила понятие грамотности: теперь грамотным считается тот человек, который не только пишет, читает, считает, но и умеет пользоваться персональным компьютером.

Все это предъявляет качественно новые требования и к дошкольному воспитанию- первому звену непрерывного образования, одна из главных задач которого – заложить потенциал обогащенного развития личности ребёнка.

Информационно - коммуникационные технологии прочно входят во все сферы жизни человека. Соответственно, система образования предъявляет новые требования к воспитанию и обучению подрастающего поколения, внедрению новых подходов, которые должны способствовать не замене традиционных методов, а расширению их возможностей. Это нашло отражение во многих документах, которые приняты правительством Российской Федерации.

Стратегическая цель государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Реализация этой цели предполагает решение следующей приоритетной задачи: обеспечение инновационного характера базового образования.

Быстрота изменений, происходящих в областях, связанных с совершенствованием и развитием ИКТ, не имеет аналогов в прошлом научно-технического прогресса. Качество профессиональной деятельности воспитателя детского сада, осуществляющего свою деятельность в условиях информатизации образования, напрямую

зависит как от информационно-методического обеспечения его рабочего места, в контексте использования современных информационно-коммуникационных технологий, так и от подготовки его в области ИКТ.

Решая задачу развития ИКТ-компетентности воспитателя ДОО, надо уметь способствовать адаптации его в информационном обществе, использовать возможности предоставляемых информатизацией в своей профессиональной деятельности, самосовершенствованию и самореализации воспитателя для эффективного решения, главной задачи педагогики: развитие и воспитание ребенка в условиях современного общества.

Интерактивная доска – универсальный инструмент, позволяющий любому педагогу организовать образовательный процесс так, чтобы у детей повысился интерес к занятиям, устойчивость внимания, скорость мыслительных операций.

Наше учреждение имеет опыт использования и работы с помощью интерактивных досок при работе с детьми .

Использование интерактивной доски даёт возможность воспитателю самостоятельно создавать интерактивные ресурсы для использования на занятиях. Это открывает большие просторы для творчества, самореализации педагога. При желании воспитатель может создавать свою коллекцию иллюстраций, развивающих заданий, видеоматериалов или воспользоваться уже готовой; создавать свои разработки занятий, мультимедийные слайд-презентации, развивающие интерактивные игры. В настоящее время имеется не так много готовых интерактивных ресурсов, созданных непосредственно в программном обеспечении интерактивной доски для работы с дошкольниками. Воспитатели накапливают опыт и создают свою картотеку разработанных занятий. Конечно, первые материалы создавались воспитателями методом «проб и ошибок» и при их создании приходилось преодолевать некоторые трудности, которые невозможно было предвидеть, из-за отсутствия опыта. Но с каждым днём становилось работать всё легче и интереснее. На сегодняшний день проекты в графических и программных средах, используя все возможности интерактивной доски.

Наш небольшой опыт применения интерактивной доски показывает, что обучение и воспитание дошкольников стало более привлекательным и захватывающим. Интерактивные и мультимедийные средства значительно расширили возможности предъявляемого познавательного материала, позволили повысить мотивацию ребёнка к овладению новыми знаниями. Использование

доски практически на всех занятиях – Ознакомлении с окружающим миром, Математике, Развитии речи, Подготовке к обучению грамоте, интегрированных занятиях. – это одно из её преимуществ для занятий в детском саду.

Основываясь на личном опыте можно сказать, что применение интерактивной доски в образовательном процессе в сочетании с традиционными методами и инновационными технологиями значительно повышает эффективность воспитания и обучения дошкольников. При этом происходит качественное освоение программного материала, сенсорное, познавательное, речевое развитие, развитие графо-моторных навыков и ориентировки в пространстве. С помощью интерактивной доски повышается скорость передачи информации детям, улучшается уровень её понимания детьми, что способствует развитию всех форм мышления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: Методическое пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2005.
2. Волобуева Л.М. Работа старшего воспитателя ДОУ с педагогами. – М.: ТЦ Сфера, 2003.
3. Волобуева В.Я., Газина О.М., Фокина В.Г. Организация работы методиста детского сада. – М.: АПО, 1994.
4. Волков И.П. Цель одна – дорог много. Проектирование процессов обучения. – М.: Просвещение, 1990.

ЗНАЧЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Козлова Т.Н., Махина Л.В., Молоткова С.С.
МБДОУ детский сад №5 «Чебурашка» г.о. Коломна

Трактовка сущности метода проектов с учетом расширения сферы применения от обучения до воспитания, развития личности ребенка – способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога и воспитанника между собой и окружающей средой в ходе реализации проекта – поэтапной практической деятельности по достижению намеченных целей.

Педагогический процесс накладывается на процесс взаимодействия ребенка с окружающим миром, освоения ребенком окружающей среды (природной и социальной), педагогическое

воздействие осуществляется в совместной с ребенком деятельности, опирается на собственный опыт ребенка. Работая по методу проектов, воспитатель осуществляет педагогическое сопровождение ребенка в деятельности по освоению окружающего мира.

Проект – это цель, принятая и освоенная детьми, актуальная для них, – это детская самостоятельность, это конкретное практическое творческое дело, поэтапное движение к цели, это – метод педагогически организованного освоения ребенком окружающей среды, это – звено в системе воспитания, в цепи, развивающей личность программы.

Под проектом понимается самостоятельная и коллективная творческая завершенная работа, имеющая социально значимый результат. В основе проекта лежит проблема, для ее решения необходим исследовательский поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое.

Метод проектной деятельности можно использовать в работе со старшими дошкольниками. Этот возрастной этап характеризуется более устойчивым вниманием, наблюдательностью, способностью к началам анализа, синтеза, самооценке, а также стремлением к совместной деятельности. В проекте можно объединить содержание образования из различных областей знаний, кроме того, открываются большие возможности в организации совместной познавательной-поисковой деятельности дошкольников, педагогов и родителей.

Работа над проектом имеет большое значение для развития познавательных интересов ребенка. В этот период происходит интеграция между общими способами решения учебных и творческих задач, общими способами мыслительной, речевой, художественной и другими видами деятельности. Через объединение различных областей знаний формируется целостное видение картины окружающего мира. Коллективная работа детей в подгруппах дает им возможность проявить себя в различных видах ролевой деятельности. Общее дело развивает коммуникативные и нравственные качества.

Дидактический смысл проектной деятельности заключается в том, что она помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе. Такие качества способствуют успешному обучению детей в школе.

Учитывая возрастные особенности детей дошкольного возраста, не следует ставить перед ними слишком отдаленные задачи, требовать охватить одновременно несколько направлений деятельности. Но

индивидуальные кратковременные проекты могут быть объединены в определенную систему – сложные длительные проекты или программы. Спецификой проекта является его комплексный интегрированный характер (например: взаимосвязь экологического воспитания с эстетическим, экономическим воспитанием; практическая направленность, включение ребенка в творческую деятельность, организация взаимодействия ребенка социальной городской средой).

Реализация проекта осуществляется в игровой форма, включением детей в различные виды творческой и практически значимой деятельности, в непосредственном контакте с различными объектами социальной среды, практические полезные дела.

Проект может быть реализован в любом объединении дошкольников (в группе, подгруппе, одновременно в нескольких группах, по всему учреждению, между несколькими учреждениями, с привлечением родителей дошкольников, посещающих ДОУ, в социуме микрорайона и т.д.), может быть разделен на несколько возрастных уровней их реализации.

Используя метод проектов в работе со старшими дошкольниками, необходимо помнить, что проект – продукт сотрудничества и сотворчества воспитателей, детей, родителей, а порой и всего персонала детского сада. Поэтому тема проекта, его форма и подробный план действия разрабатываются коллективно. На этапе разработки педагогами содержания занятий, игр, прогулок, наблюдений, экскурсий и других видов деятельности, связанных с темой проекта, важно тщательно продумать и организовать в ДОУ предметную среду таким образом, чтобы она являлась «фоном» к эвристической и поисково-исследовательской деятельности. Например, работая над проектом организации экологического музея, в книжном уголке можно поставить яркие книги – энциклопедии для детей, альбомы с изображением растений, животных, птиц, «Красную Книгу» природы. В игровом уголке необходимо систематизировать и поставить игры на экологическую тему.

Метод проектов дает ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться к изменившейся ситуации школьного обучения. А также, способствует развитию благоприятных межличностных отношений в группе детей способствует развитию свободной творческой личности, которая соответствует социальному заказу на современном этапе и делает образовательный процесс дошкольного

учреждения открытым для активного участия родителей и других членов семьи.

Общей целью опыта в проектной деятельности в педагогической системе детского образовательного учреждения должно быть совместное переживание эмоций радости, удовлетворения от достижения успеха. Эффект от внедрения любого рода проектной деятельности в образовательно-воспитательную практику ДОО, колоссален. Это результат содействия всех составляющих педагогической системы, который приводит к их полноценному и быстрейшему развитию.

Таким образом, метод проектов способствует развитию свободной творческой личности, которая соответствует социальному заказу на современном этапе, с одной стороны, и делает образовательный процесс дошкольного учреждения открытым для активного участия родителей и других членов семьи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников // Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 112 с.
2. Абашина В.В., Соколова И.Г. Проектная деятельность детей и взрослых: алгоритм планирования и организации // Детский сад от А до Я, 2008. № 3. с.19-32.
3. Журавлева В.Н. Проектная деятельность старших дошкольников. Пособие / под ред. В.Н.Журавлева. Волгоград: Учитель, 2011. 302 с.

ВЛИЯНИЕ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ НА РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Копылова А.А.
МБДОУ ЦРР детский сад № 9
«Светлячок», г. Луховицы

Достижение гармоничного развития ребенка является приоритетной задачей педагога-психолога ДОО. Что же подразумевается под понятием «гармоничное развитие»? Это, прежде всего, формирование, развитие и совершенствование эмоционально-волевой сферы ребенка и его интеллекта.

Современная жизнь диктует новые условия для всестороннего развития личности, ее стабилизации в социуме. Наряду с положительными чертами этого аспекта прослеживается и проблема, выражающаяся в том, что у детей дошкольного возраста все чаще отмечается психоэмоциональное напряжение, присутствуют негативные проявления в поведении (агрессия, гиперактивность, тревожность, плаксивость). Дети становятся импульсивными, порой неуправляемыми, испытывают трудности в игровой деятельности. Такие дети не способны регулировать своими эмоциями и поведением, у них занижена или завышена самооценка, поэтому им сложно общаться и со сверстниками, и со взрослыми.

Можно выделить основные причины эмоционального напряжения ребенка:

- недостаток внимания родителей вследствие их чрезмерной занятости;
- негативные эмоциональные проявления в поведении родителей;
- упущение, попустительство в воспитании ребенка.

«Психологически здоровый человек – это, прежде всего, человек спонтанный и творческий, жизнерадостный и веселый, открытый, познающий себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, интуицией» [1, С.11]. Необходимо отметить, что эмоции играют важную роль в жизни детей. В дошкольном возрасте, согласно представлениям А.В. Запорожца, А.И. Захарова, А.А. Бодалева и др., происходит интенсивное развитие эмоциональной сферы. Дети овладевают способами выражения эмоций, которые помогают им воспринимать действительность и реагировать на нее [2, С.8]. Эмоции оказывают влияние на поведение детей и их деятельность.

Значимым событием в жизни нашего детского сада в 2015 году стало приобретение сенсорной комнаты, которая позволяет усовершенствовать методы развития эмоциональной сферы, коррекции негативных эмоций, комфортная обстановка которой способствует снятию психоэмоционального напряжения детей.

Сенсорная комната состоит из стимуляторов-модулей, воздействующих на вестибуляторные рецепторы, органы зрения, слуха, обоняния, осязания. Известно, что через органы чувств восприятие и ощущение собирают первичную информацию, которая дальше поступает в мозг, и переработка этой информации уже осуществляется мышлением, воображением при помощи речи и памяти [3, С.50]. Чувственные процессы – восприятие и ощущение –

называют сенсорными. Так как все психические процессы взаимосвязаны, то целенаправленное пребывание ребенка в сенсорной комнате способствует их развитию. Кроме того, сенсорные модули, используемые на занятиях, интенсивнее и эффективнее содействуют методам и приемам обучения, направленным на укрепление психического и физического здоровья ребенка.

Занятия в сенсорной комнате проводятся как в индивидуальной форме, так и в групповой. Групповые занятия проходят в виде игр-путешествий в волшебную страну или на далекую неизведанную планету. Желание соприкоснуться к различным сенсорным модулям повышает у детей интерес к предстоящим событиям. Необходимо отметить, что в сенсорной комнате довольно быстро устанавливается доверительный контакт между детьми и педагогом-психологом, что положительно сказывается на эффективности и результативности занятия.

В нашей сенсорной комнате есть модули расслабляющего характера и модули активизирующего характера. Например, воздушно-пузырьковые колонны способствуют зрительной, тактильной и слуховой стимуляции. Зеркала, расположенные за колоннами, усиливают эффект. Воздушно-пузырьковые колонны ориентированы на формирование у детей положительных эмоций, активизируют внимание, а завораживающий фон помогает при релаксации. Среди разнообразных игр-упражнений с применением воздушно-пузырьковых колонн самое любимое у детей «Поможем пузырькам». Оно состоит в том, что дети внимательно следят за пузырьками: как бы помогают им подняться вверх (дети постепенно поднимают руки с воображаемыми пузырьками), а затем помогают им опуститься вниз (дети опускают руки). При воображаемом поднимании и опускании пузырьков дети чувствуют напряжение мышц рук и их расслабление. Следует отметить, выполняя это упражнение, дети заряжаются положительными эмоциями.

Сенсорные дорожки – важный элемент сенсорной комнаты. Они развивают тактильное восприятие, координацию движений. Дети с удовольствием следуют по сенсорным дорожкам, чтобы попасть в волшебную страну. В процессе «пути» они рассказывают о своих разнообразных ощущениях.

Использование на занятиях интерактивного проектора «Звездное небо» способствует тренировке глазодвигательного анализатора, вызывает положительные эмоции. С большим интересом дети наблюдают за «звездами», они то загораются, то потухают. Попадая на далекую неизведанную планету, дети забывают о своих страхах,

огорчениях и других негативных эмоциях. Ими движет интерес к познанию. Следует отметить, что интерактивный проектор «Звездное небо» помогает развивать у детей побуждения к воображению, а также к словесно-творческой деятельности (ответы на вопросы, фантазии детей, предположения, сравнение, анализ).

Не менее интересен и эффективен для коррекции психоэмоционального состояния детей интерактивный модуль «Тучка». Тонкие фиброоптические волокна загораются, гаснут, происходит смена цветов. Они создают свет, который можно потрогать, подержать в руке, погладить. Например, игра-упражнение «Нити настроения» помогает детям рассказать о своем настроении, ассоциируя его с цветом выбранной нити, словами передать свои эмоциональные чувства. Фиброоптические волокна стимулируют тактильное восприятие, дети чувствуют спокойствие, радость, наслаждение.

Для снятия психоэмоционального напряжения применяются игры-упражнения в сухом бассейне, заполненном разноцветными шариками; на пуфике, наполненном полистирольными гранулами; с мультифункциональным кубом с динамической подсветкой. Сенсорные модули способствуют не только тактильной стимуляции, расслаблению, но и создают психологический комфорт, направленный на формирование у детей положительных эмоций.

Анализируя результаты развивающей и коррекционной работы с детьми дошкольного возраста в сенсорной комнате, можно сделать вывод, что для решения поставленных задач сенсорную комнату необходимо пополнять новыми сенсорными модулями. Поэтому у нас появилось «Волшебное озеро», заполненное обычными разноцветными пуговицами разных размеров. Этот сенсорный модуль является хорошим стимулятором тактильных ощущений. Прикосновение к пуговицам, перебирание их под звуки приятной успокаивающей музыки помогает детям расслабиться, побуждает к появлению положительных эмоций. Используя новый сенсорный модуль «Волшебное озеро», целесообразно применять следующие игры-упражнения: «Найди, но не пуговицу», «Выбери цвет своего настроения», «Спрячем свои страхи», «Что на дне озера?» и другие.

При планировании деятельности в сенсорной комнате учитываются возрастно-психологические особенности детей. Важным компонентом занятия является новизна, то есть занятия не должны носить монотонный, однотипный характер, необходимо стремиться усовершенствовать мотивы к детской деятельности,

способы и приемы развития и коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.

В процессе проведения занятий используются следующие методы: игры-упражнения, психогимнастика, аутотренинг, релаксация.

В качестве результата развивающей и коррекционной работы рассматривается способность ребенка управлять своими эмоциями, своим поведением, умение снимать психоэмоциональное напряжение. Результаты выявляются с помощью диагностических методик, предназначенных для каждой возрастной группы.

В заключение можно констатировать, что применение сенсорных модулей на занятиях способствуют появлению у детей позитивных поведенческих реакций и переживаний, стабилизации позитивной самооценки. Таким образом, сенсорная комната благоприятно влияет на развитие и коррекцию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, так как прослеживается динамика улучшения их эмоционального состояния.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. – 5-е изд. – М.: Генезис, 2012.
2. Данилина Т.А. В мире детских эмоций: пособие для практ. работников ДОУ / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, н.М. Степина. – 4-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008.
3. Башаева Т.В. Готовим ребенка к школе: развиваем познавательные способности. – Ярославль: Академия развития, 2008.

СПЕЦИФИКА РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Красова Т.Д.
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный
университет им. И.А. Бунина», г. Елец

Современные стратегические цели образования акцентируют внимание на формировании творческой, самостоятельной, инициативной личности, развитии её как активного субъекта собственной жизни и деятельности. В последние годы в современном

образовательном пространстве разрабатываются инновационные модели, организационные формы сопровождения. Принятая Особенностью развития российской системы образования на современном этапе является необходимость решения задач ресурсного обеспечения познавательно-исследовательской деятельности дошкольников в условиях введения в действие Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», функционирования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, и, в целом, модернизации содержания российского образования. Основой современного дошкольного образования является положение о развитии ребенка как субъекта детских видов деятельности и поведения, о необходимости формирования у дошкольника субъектной позиции в различных видах деятельности. Проблема ресурсного обеспечения познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста является одной из приоритетных задач деятельности дошкольной образовательной организации.

В современной педагогике активно реализуется переход от репродуктивной модели образования, обеспечивающей воспроизводство «готовых знаний», к продуктивной модели, ориентированной на активизацию познавательно-исследовательской деятельности детей. В связи с этим особое место занимает проблема ресурсного обеспечения познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС дошкольного образования. В теории и практике дошкольного образования разработаны отдельные направления ресурсного обеспечения (методического, материально-технического) познавательно-исследовательской деятельности дошкольников,

Проблемы развития познавательно-исследовательской деятельности нашли отражение в трудах отечественных и зарубежных психологов (П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Л. А. Венгера, М.И. Лисиной, Л.Ф. Обуховой, Н.Н. Поддъякова, Н.Ф. Тальзиной, А. Деметру, Ж. Пиаже, Дж. Флейвелл и других). Авторы рассматривают познавательно-исследовательскую деятельность как средство формирования активной, инициативной личности, как способ активизации познавательных интересов. Идея ресурсного обеспечения как воплощение гуманистического и личностно-ориентированного подходов последовательно и детально разрабатывается в настоящее время в работах Э. М. Александровской,

И.А.Баевой, Э.М.Александровской, Е.И.Казаковой, С.Г. Косарецкого, Т.И.Чирковой, С.М. Юсфина, Г. Бардьер других.

В основу разработки проблемы ресурсного обеспечения познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста положены такие научные подходы, как системный (Л.И. Анцыферова, И.В. Блауберг, А.В. Брушлинский, Г.Л. Ильин, Г.Д. Кириллова, В.И.Логинова, Л.И. Новикова, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, В.З. Юсупов и др.), междисциплинарный (Э.Н. Гусинский и другие), деятельностный (О.ААбульханова-Славская, В.В. Давыдов, И.А.Зимняя, Л.В. Трубайчук, Д.Б.Эльконин и др.); личностно-ориентированный (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, К. Роджерс, И.С. Якиманская и др.) и другие. Учеными признается наличие специфики в реализации ресурсного обеспечения в разных видах деятельности, что обусловлено различиями в образовательных задачах, возможностях и целевых ориентирах конкретной образовательной среды.

Однако, проблема ресурсного обеспечения познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста в этих работах не рассматривалась.

В данное время наблюдается повышенный интерес к изучению познавательно-исследовательской деятельности дошкольников (Н.Н. Гусарова, О.В. Киреева, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова, А.А. Фатеева и др.), обеспечивающего содержательное, гибкое, индивидуально-ориентированное руководство.

В настоящее время необходимо создание обновленных содержательных, организационных, технологических компонентов познавательно-исследовательской деятельности в дошкольных образовательных организациях.

Вопросы развития познавательно-исследовательской деятельности дошкольников в настоящее время остаются недостаточно изученными в силу восприятия периода дошкольного детства отдельными педагогами и психологами, родителями, как возрастного этапа, "ограничивающего" возможности познавательно-исследовательской деятельности. Хотя возможности этого вида деятельности отражены в исследованиях А.Н. Голубевой, Н.С. Денисенковой, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Н.Н. Поддьякова, А.Н. Поддьякова и др.

Современный ребенок дошкольного возраста активно познает мир, проявляет интерес к познанию более широкого круга физических и социальных объектов, восприимчив к образовательному влиянию. При определенных условиях дети

приобретают умение использовать комплексные, вариативные воздействия на интересующий их объект с целью выявления их внутреннего содержания и связей с другими объектами. Но вместе с тем, как отмечается в исследованиях Т.И. Бабаевой, О.В. Киреевой, у же в старшем дошкольном возрасте у некоторых детей начинает проявляться стереотипизация познавательных действий, снижение интеллектуальной активности, стремление без дополнительных интеллектуальных усилий получить от взрослого готовые ответы на возникающие вопросы. Причины встречающейся интеллектуальной пассивности детей часто лежат в ограниченности интеллектуальных впечатлений и интересов ребенка. Данные явления обусловлены, в том числе, и просчетами в организации образовательного процесса и взаимодействия взрослых и детей.

Как показывают исследования Ж.Пиаже, Н.Н. Поддъякова и др. основным условием интеллектуального развития детей является такая организация их познавательно-исследовательской деятельности, которая обеспечивает взаимосвязь мыслительных и практических действий.

В детской и педагогической психологии имеется целый ряд работ, посвященных изучению отдельных компонентов познавательно-исследовательской деятельности дошкольников (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, З.М. Истомина, А.А. Люблинская, Н.Н. Поддъяков и др.).

Н.А.Короткова рассматривает ребенка как субъекта познания в процессе организации познавательно-исследовательской деятельности взрослого с детьми, где последние получают возможность проявить собственную исследовательскую активность.

Экспериментируя вместе со взрослыми и самостоятельно ребенок актуализирует знания, накапливает опыт поисковой деятельности. В процессе познавательно-исследовательской деятельности ребенок посредством практических действий, постановки опытов проверяет свои предположения, а также может внести своего рода интеллектуальный вклад в решение общей проблемы, увидеть новые возможности в уже знакомом, подыскать новый вариант использования имеющихся знаний. Познавательно-исследовательская деятельность поможет детям осмыслить явления окружающего мира, расширить кругозор, понять существующие взаимосвязи. У детей развиваются наблюдательность, элементарные аналитические умения, стремление сравнивать сопоставлять, высказывать предположение, аргументировать выводы (О.В. Афанасьева, О.В.

Дыбина, И.Э. Куликовская, О.В. Киреева, Н.Н.Поддъяков, А.И.Савенков, и другие).

И, несмотря на то, что проблема развития познавательно-исследовательской деятельности вызывает неподдельный интерес у исследователей, вопросы ресурсного обеспечения познавательно-исследовательской детей дошкольного возраста являются недостаточно изученными. В настоящее время в дошкольном образовании отсутствует модель ресурсного обеспечения познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста, выявляющая содержание, технологии развития детского познавательно-исследовательской деятельности, педагогическое взаимодействие с детьми в процессе познавательно-исследовательской деятельности в различные возрастные периоды дошкольного детства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Комарова, Т.С. Информационно-коммуникативные технологии в дошкольном образовании / Комарова Т.С., Комарова И.И., Туликов А.В. - Москва: Мозаика-Синтез, 2011. - 128 с.

2. Концепция Общероссийской системы качества образования: проект [Электронный ресурс] // Rudocs exdat.com. - Электрон.дан. - Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-398833.html#11769060> (дата обращения 10.09.2013).

3. Красильникова, В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб.пособие / В.А. Красильникова. - Оренбург: ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.

ЭТИМОЛОГИЯ СЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА. ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ СПОСОБНОСТИ К ЭТИМОЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ

Крылова С.А., Улиткина Л. А.
МБДОУ комбинированного вида
детский сад №14 «Дельфинята», г.о. Коломна

Этимология изучает происхождение слов и выражений. В статье В. фон Гумбольдта «о изучении языков...» автор пишет «язык-объединённая духовная энергия народа, запечатленная в определенных звуках [1]. Изучение языка –это изучение истории мыслей и чувств человечества.

В современном языке слова часто абстрагируются от сущности предмета, и даже изменяются, отличаясь от своего первоначального вида.

Этимология выполняет важную задачу восстановить связь слова с его истоком и раскрыть истинный смысл слова и чтобы получить представление о первоначальной форме слова важно определить границы корня слова, как носителя лексической семантики.

Этимология проясняет хотя и скрытые «пылью веков», но реально существующие словообразовательные и семантические связи между словами.

Своим возникновением этимологическая наука обязана стремлению мыслителей древности понять и описать механизм мотивации значений слов, понять способы их построения. С 40—90 гг. XX было разработано множество этимологических теорий и концепций, они нашли свое отражение в этимологических словарях. Русская этимологическая лексикография ведет свой отсчет «момента выхода в 1842 г. словаря Ф. С. Шимкевича «Корнеслов русского языка, сравненного со всеми главнейшими славянскими наречиями и с двадцатью четырьмя языками». Интересный факт в развитии этимологии представляет собой «Этимологический словарь русского языка» М. Р. Фасмера, вышедший сначала на немецком языке в Германии, а затем — на русском перевод с немецкого и дополнения Трубачева О.Н.В нем собран опыт, накопленный славянской этимологией за весь предшествующий период [2].

Изучение этимологии - один из путей развития интереса к русскому языку, к речи, к истории своего народа, к его духовной культуре. Известно, как велик интерес детей к происхождению слов. Никогда и никто больше, кроме ученых-лингвистов, этимологов, не задумывается так часто над вопросами, связанными с возникновением названий, как дети в возрасте "почемучек".

Детская этимология основывается на смысловой близости слов, в этом проявляется психологическая особенность ребенка младшего дошкольного возраста. Чуковский в своей книге от 2 до 5 пишет, что дети неосознанно исправляют взрослую речь, заменяя звуки, заставляют слова подчиняться их логике, например: «У мамы болело сердце и она выпила болерьянку». Валерьянка превратилась в болерьянку, то есть средство от боли. Для ребенка требуется, чтобы в слове был понятный смысл, он приспособливает слова к своему пониманию: экскаватор - непонятное слово, а вот песковатор - понятно; непонятный буравчик превращается в дырвчик, вентилятор - вертилятор [3]. Ребенок бессознательно требует, чтобы в

звук был смысл, чтобы в слове был живой образ, а если этого нет, то ребенок сам придает желательный смысл слову.

В нашем дошкольном учреждении особое внимание уделяется речевому развитию дошкольников. Работа в этом направлении ведется с применением современных технологий, на занятиях по развитию речи используем семантические элементы этимологического анализа слова.

Дети проявляют познавательную активность, направленную на установление причинно-следственных связей между явлениями окружающего мира, в том числе, на овладении родным русским языком. Этимология помогает отвечать на множество детских «почему?» Если же «маленькие почемушки» не задают взрослым подобных вопросов, педагог должен инициировать их сам. Ведь проникая вглубь слов, понимая их основу (корень), дети постепенно начинают осознавать их смысл. На занятиях по развитию речи стараемся заинтересовать детей «игрой в слова», учим их вычленять корень слова, искать однокоренные слова, задумываться над происхождением слов, тем самым повышаем языковую культуру детей, обогащаем словарный запас и в перспективе создаем условия формирования орфографической грамотности. Воспитывая любовь к родному языку, мы прививаем любовь к Родине. Ведь, как сказал Константин Паустовский «По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить и об отношении человека к его Родине».

Работая в данном направлении, обучаем дошкольников рассуждать о названии предмета, произношении, правописании, знакомим с этимологическим гнездом слова. Благодаря такому подходу развивается творческое отношение детей к овладению и усвоению богатством родного языка.

Детский ум пытлив, именно эту особенность используют педагоги во время организованной образовательной деятельности по этимологии. Дошкольников очень просто заинтересовать такими вопросами, как: «А почему землянику назвали земляникой?», «Почему самовар называется самоваром?» Почему же у детей такой интерес к проблеме: почему так, а не иначе было названо? Да потому что слово истолкование — важнейший способ освоения родного языка.

Ребенок с удовольствием становится первооткрывателем, повторяя открытия, которые совершили наши предки, участвуя в творческом процессе рождения слова. Этимологические

наблюдения, открытия, игры и упражнения, приобщают дошкольников к языковой культуре своего народа.

Например, игра «Юные исследователи» Цель: подвести дошкольника к самостоятельному "открытию" причины названия.

Обследуемое слово должно быть производным, мотивированным (снегирь, снеговик, черника).

I этап — рассматривание, наблюдение за объектом, выявление специфики. (Например, если рассматривается облепиха, то отмечается, что ягоды словно облепили ветку.)

II этап — соотношение с производным словом (называется растение "облепиха. На первом этапе название не давалось преднамеренно).

III этап — выяснение мотивации названия. (Почему так назвали? Как можно было назвать еще? Почему все таки назвали облепихой?)

Пример воспитателя, загадывающего детям загадки о происхождении слов, способствует тому, что «маленькие этимологи сами начинают загадывать загадки Вам. Так же важно объяснить детям, что в случае непонимания слова необходимо обращаться к словарям.

Например: герой сказки «Колобок» оказался в этимологическом родстве с такими слова ,как: слова - колесо, колея, коляска, колесница , кольцо, кольчуга , около, околыш («плотный цветной ободок, каемка вокруг фуражки»), околица («место вокруг деревни, окружающая местность»), окольный - все эти слова имеют общий славянский корень «коло», который обозначает круг, круглый [4].

Этимология слов имеет важное значение не только для понимания слова, но и для его правописания. Если найти этимологическое родство с иконным видом слова тогда многие непроверяемые написания становятся проверяемыми.

Например, два слова топор и топать, не имеющие, на первый взгляд, ничего общего образованы от звукоподражания топ. Семантическая связь между ними станет более понятной, если вспомнить лексическое значение глагола: «стучать, бить по твердой поверхности ногами. Идти, тяжело топая. Уместно добавить, что топор в старину был не только орудием для тесания и рубки дров и мяса, но и оружием, которым в бою били врага. Таким образом, с помощью этимологии мы нашли для существительного топор удобное проверочное слово: топор – топать (или топ, топот).

«Родное слово объясняет ему (ребенку) природу, как не мог бы ее объяснить ни один естествоиспытатель, оно знакомит его с историей

...» [5] русского языка и развивает языковое чутье, слово-творческие способности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Илиади А.И. Основы славянской этимологии. К.: Довіра, 2005. - 270 с.
2. Откупщиков Ю. В. К истокам слова. Рассказы о науке этимологии. 4-е изд., перераб. — СПб.: «Авалон», «Азбука-классика», 2005. — 352 с.
3. Чуковский К. От двух до пяти. 384 стр., М., изд.
4. Шанский Н. М. В мире слов. Пособие для учителей. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1985. — 255 с.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. Том 4В 6 т. — Москва: Педагогика, 1989. — 528 с.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЗВУКОСЛоговой СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Кузнецова М. А., Обухова Н.В.
ФГБОУ ВО УрГПУ Институт
специального образования, г. Екатеринбург

Дизартрия является одной из самых распространенных форм речевой патологии. Большинство исследователей указывают, что примерно у 70-85% детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями встречается псевдобульбарной дизартрии [1].

Основными проявлениями псевдобульбарной дизартрии является нарушение звуковоспроизведения и интонационной окраски голоса. Известно, что причиной дизартрии является нарушение иннервации мышц периферического речевого аппарата, что приводит к парезам круговой мышцы рта, язычных, небных, глоточных, щечных мышц. В результате изменения мышечного тонуса артикуляционные движения ограничены в объеме; наблюдаются функциональные изменения голоса и дыхания. Фонетическое искажение в оформлении артикуляции отдельных фонем негативно сказывается на формировании структуры слога и слова [2,3,4,5,6].

А.К. Маркова определяет слоговую структуру слова (ССС) как взаиморасположение и связь слогов в слове, для которой характерны четыре параметра: количество слогов, линейная последовательность

слов, модель самого слога, ударность. В соответствии с указанными параметрами выделены следующие искажения ССС [6]:

1. Нарушения количества слогов:

- элизия — сокращение (пропуск) слогов: «моток» (молоток).
- итерации — увеличение числа слогов за счет добавления слогаобразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных.

2. Нарушения линейной последовательности слогов в слове:

- перестановка слогов в слове («деворе» — дерево);
- перестановка звуков соседних слогов («гебот» — бегемот).

3. Искажения структуры отдельного слога:

- сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый («капута» — капуста); слог со стечением согласных — в слог без стечения («тул» — стул).
- вставка согласных в слог («лимонт» - лимон).

4. Антиципации, т.е. уподобления одного слога другому («пипитан» — капитан; «вевесипед» — велосипед).

Указанные выше искажения ССС, в отличие от последующих, не изменяют количество слогов в слове:

5. Персеверации - инертное застревание на одном слоге в слове («пананама» — панама; «ввалалабей» — воробей).

6. Контаминации — соединения частей двух слов («холодильница» — холодильник, хлебница).

Цель нашего эксперимента: определить особенности ССС у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Исследование проводилось на базе логопункта ДОУ г. Екатеринбург. В эксперименте приняли участие 26 детей дошкольного возраста с заключением псевдобульбарная дизартрия. Исследование проводилось на основании методических рекомендации Н.М. Трубниковой [7].

Полученные результаты свидетельствуют, что на 1 месте у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией имеются ошибки связанные с искажением структуры не слова, а отдельного слога; и наиболее часто встречались ошибки в слогах со стечением согласных звуков - дети сокращали слог, опуская один согласный звук («нанас» вместо «ананас», «тул» вместо «стул»; «атобус» вместо «автобус»).

На 2 месте ошибки в словах со сложной слоговой структуры. Например, дошкольники не освоили трехсложные слова со стечением согласных («лесица» вместо «лестница»; «пасурный» вместо «пасмурный»). У большинства дошкольников с псевдобульбарной дизартрией данный класс ССС имеет грубые нарушения.

Полученные данные указывают на то, что сформированность фонетической стороны речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией напрямую не влияет на становление структуры слога. Так дошкольники с псевдобульбарной дизартрией допускали одинаковые фонетические ошибки, но слоговая структура слова у каждого ребенка была нарушена в разной степени.

Однако, выявилась прямая зависимость нарушения слоговой структуры и недоразвития звукового анализа слова. Дошкольники с нарушением ССС затруднялись в определении количества звуков в словах, в последовательном выделении каждого звука, большинство не справилось с заданием, где нужно было придумывать слова из разного количества слогов и соответственно затруднялись при последовательном назывании слогов в этих словах. Данный факт указывает, что формирование ССС в первую очередь зависит от степени зрелости фонологических процессов (сенсорное звено), и только потом от фонетико-артикуляционной реализации.

Таким образом, при коррекции слоговой структуры слова следует учитывать взаимосвязь фонетического и фонематического компонента.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Обухова Н.В., Артемьева Т.П. Социальные гарантии оказания логопедической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья //Социально-педагогическая деятельность в социуме: теория, практика, перспективы : материалы VI Международных социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица, Екатеринбург, 14 ноября 2014 г. / Урал. гос. пед. ун-т.: в 2ч. – Екатеринбург, 2014. – Ч.2.- с. 49-53.

2. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович. — Спб.: Детство-Пресс, 2010. – 48 с.

3. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина. — Москва.: Книголюб, 2005. – 96 с.

4. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В.И. Бельтюков. – Москва, 1977.

5. Левина Р.Е. Нарушение слоговой структуры слова у детей / Р.Е. Левина. – Москва: Специальная школа. 1959. № 4.

6. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А.К. Маркова. – Москва, 1961.

7. Трубникова, Н.М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие / Н.М. Трубникова. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1998. — 51 с.

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ КОГНИТИВНОГО И
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ФГОС ДО)

Лазарева М.В., Тарасенко Т.В., Федина Н.В.
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный
педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»,
г. Липецк

Исследование проводилось в рамках государственного задания
Министерства образования и науки Российской Федерации
№ 27.169.2016/НМ

Реализация ФГОС ДО требует внесения изменений в систему дошкольного образования не фрагментарного, а системного характера. Анализ педагогической литературы из опыта работы показал, что недостаточная готовность дошкольных образовательных организаций (ДОО) к системным изменениям обусловлена рядом существующих проблем, среди которых проблема адекватности их стратегической ориентации, проблема участия педагогического коллектива и общественности в управлении развитием ДОО, проблема, связанная как с эффективным функционированием дошкольного образования, так и с подготовкой для этой сферы творческих педагогов, профессионально способных к инновационной профессиональной деятельности. Группой научных сотрудников Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского было проведено системное исследование проблемы корректировки ФГОС СПО и ВПО с учетом введения ФГОС дошкольного образования в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации № 27.169.2016/НМ. Одним из направлений этого исследования было

изучение состояния реализации ФГОС ДО руководителями дошкольных образовательных организаций. С этой целью были разработаны анкеты, позволявшие выявить сформированность знаний о структуре и содержании ФГОС ДО, наиболее существенные особенности педагогического опыта реализации Стандарта, а также отношение к его реализации. В исследовании приняли руководители ДОО г. Липецка и Липецкой области.

Анализ данных, полученных после выполнения заданий первого блока анкеты, отражающего когнитивный компонент профессиональной готовности, включавшего в себя вопросы на выявление знаний о содержании и структуре ФГОС ДО, позволил выявить следующее особенности. Среди опрошенных больше половины – 67% – отвечали уверенно на все вопросы, считают, что не испытывают особых трудностей в реализации ФГОС ДО. Вместе с тем, их ответы свидетельствуют недостаточной сформированности когнитивной готовности, заключающейся в неточном или неполном знании (или его отсутствии) и понимании особенностей структуры и содержания ФГОС ДО. В частности, в структуре ФГОС ДО никто не выделил правильный ответ – целевой, содержательный, организационный разделы, 100% неверно назвали разделы, отдав предпочтение выделению таких разделов, как целевой, методический, результативный. На вопрос о том, от чего зависит наполняемость содержанием конкретных образовательных областей, практически все руководители ДОО – 100% – ответили неправильно – от опыта, компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений. Никто не указал, что содержание, прежде всего, подбирается с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Вероятно, что этот аспект руководители ДОО выделили как важный, поскольку они работают с педагогическими кадрами, а не непосредственно с детьми. Соотношения в ООП ДО обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений правильно назвали 75% опрошенных руководителей ДОО – 60% и 40%, 25% опрошенных ориентировались, по-видимому, на пропорции, рекомендованные ранее ФГТ – 80% и 20%. У большинства руководителей ДОО (67% респондентов) не вызвало особых затруднений понимание цели, основного принципа ФГОС ДО, заложенного в его основе, а также о направленности инклюзивного образования. Практически все опрошенные (100%) знают, какие требования включают ФГОС ДО к структуре Программы и ее объему, к условиям реализации Программы; к результатам освоения Программы, знают и правильно называют

образовательные области как структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей, верно определяют наполненность содержательного раздела программы.

Уровень сформированности деятельностного компонента готовности (опыта практической деятельности) к реализации ФГОС ДО ниже когнитивного компонента. Опрос показал, что руководители испытывают значительные трудности в организации предметно-пространственной среды, при этом 100% респондентов неправильно определили назначение предметно-пространственной среды. У многих руководителей особые трудности вызывает организация инклюзивного образования, поскольку для дошкольных образовательных организаций это новое явление. Всеми опрошенными низко оценивается реализация в ДОО таких целевых ориентиров инклюзивного образования, как принятие ребенка независимо от его способностей и достижений, организация полноценного совместного воспитания детей с разными уровнями развития и здоровья, просвещение родителей в области инклюзивного образования. Эти проблемы осознаются руководителями ДОО как самые важные, поскольку требуют преодоления стереотипов в отношении детей с ОВЗ, существующими в обществе, среди родителей здоровых детей, также требуют особой организации педагогического труда, координации усилий специалистов для работы с такими детьми, а также создания развивающей предметно-пространственной среды с учетом нахождения в группе детей с ОВЗ. В целом, можно отметить, исходя из данных опроса, в настоящее время в подавляющем большинстве ДОО не созданы благоприятные условия – материально-технические, организационные, кадровые – для организации инклюзивного образования. Среди образовательных областей, реализуемых в их ДОО успешнее других, руководители назвали «Физическое развитие», одинаково успешно реализуются 3 образовательные области: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», чуть менее успешно – «Речевое развитие». Приоритет образовательной области «Физическое развитие» объясняется, прежде всего, традиционным вниманием ДОО к состоянию здоровья ребенка, к его физическому развитию как наиважнейшей задачи. Речевое развитие – одно из самых сложных направлений, вызывающих значительные трудности у педагогов, предъявляющее достаточно высокие требования к речевой и, в целом, к коммуникативной культуре самих педагогов. Руководители ДОО подчеркивают этот аспект, исходя из тенденции к снижению уровня

речевой (и коммуникативной) культуры в обществе, которая проявляется, к сожалению, и в профессиональной культуре современного воспитателя. В области проектировочной деятельности образовательного процесса наибольшие трудности руководители ДОО испытывают в разработке основной образовательной программы (ООП), проектировании индивидуальной образовательной траектории ребенка, разработке образовательной деятельности разных видов и культурных практик (на основе парциальных программ). Разработка ООП – новая для педагогов-практиков функция. В связи с тем, что ранее подобного документа в практике ДОО не было, возникло много вопросов, связанных с его содержанием. Еще большие сложности вызывает проектирование индивидуальной образовательной траектории ребенка, поскольку у многих педагогов оно отождествляется с реализацией индивидуального подхода в традиционном его понимании. Разработка образовательной деятельности разных видов и культурных практик на основе парциальных программ требует от педагогов обширного кругозора, умения хорошо ориентироваться в программах, обладания высоким уровнем культуры. Для руководителей и их заместителей остается проблемой организация этой работы в ДОО как целостной системы (работа ведется чаще всего фрагментарно), а также стимулирование воспитателей к самообразованию и саморазвитию. Недостаточно разработаны парциальные программы на краеведческом материале, имеющие особую педагогическую ценность для составления ООП. В организации взаимодействия ДОО с семьей ребенка, руководители испытывают особые трудности в реализации таких целевых ориентиров ФГОС ДО, как создание единого образовательного пространства для ребенка в детском саду и в семье на основе отношений сотрудничества, использование сочетания традиционных и инновационных форм взаимодействия с семьей воспитанников. В этом также прослеживается тенденция: успешнее реализуются те целевые ориентиры ФГОС ДО, которые в той или иной степени имеют традиционные, знакомые педагогам основы, опирающиеся на сложившийся ранее опыт. По оценкам собственной готовности к реализации образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС ДО, руководители ДОО испытывают трудности в проектировании и планировании образовательного процесса в условиях введения ФГОС ДО и в осуществлении различных моделей образования дошкольников в соответствии с ФГОС ДО, что согласуется с другими данными анкеты и свидетельствует об

адекватной самооценке затруднений в профессиональной деятельности.

Таким образом, анкетирование руководителей ДОО показало, что у большинства руководителей лучше всего сформирован когнитивный компонент, который включает в себя знания и понимание структуры и содержания ФГОС ДО, хотя следует отметить, что ни один руководитель не смог дать правильные ответы по первому блоку анкеты. Уровень сформированности деятельностного компонента – значительно ниже сформированности когнитивного компонента, поскольку многие требования ФГОС ДО в силу объективных и субъективных причин не могут быть реализованы в ДОО.

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА РАННЕМ ЭТАПЕ ПОСРЕДСТВОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Лужкова С.Н.
МБДОУ детский сад № 89 «Центр развития
ребенка «Непоседы», г. Белгород

Слово – главная единица языка, носитель значений. Словами и их сочетаниями обозначаются предметы и отвлеченные понятия. Любое речевое высказывание складывается из слов и их сочетаний, выстроенных в определенной последовательности в соответствии с замыслом и связанных между собой грамматически. Чем богаче словарь человека, тем у него шире возможности выбора и оригинального оформления мысли. Дети - пытливые исследователи окружающего мира. Эта особенность заложена в них от рождения. Формирование у дошкольников познавательного интереса является одной из важнейших задач обучения ребенка в детском саду [1].

Познавательный интерес - ведущий мотив учебной деятельности, направляющий личность на овладение знаниями и способами познания. Как показали исследования (А. П. Архипова, Н. А. Беляева, Л. И. Божович и др., подлинный познавательный интерес является основой учебной деятельности.

Изучение английского языка в ДОО является важнейшим средством интеллектуального развития ребенка [1].

Н. Г. Белоус, Л.Н. Волошина, Лыкова И.А., Н.М. Родина, Е.Ю. Протасова, Р. Л. Березина, Л. Н. Вахрушева, Е. П. Гуменникова, Т. И. Ерофеева, З. А. Михайлова, Е. В. Соловьева и др. отмечают, что успех обучения дошкольника обусловлен наличием интереса к нему, так как усвоение знаний зависит от того, насколько ребенок заинтересован деятельностью. Как известно, эмоции являются движущей силой, которая может активизировать или тормозить процесс познания [2].

Решение основных задач, стоящих перед дошкольными учреждениями, новые цели и содержание альтернативных программ дошкольного образования ожидают новых взаимоотношений взрослых с детьми, отрицая манипулятивный подход к ребенку, учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с ним. С позиции гуманистической педагогики на всех этапах развития педагогической мысли основными требованиями к профессиональной компетентности педагога-воспитателя выдвигаются следующие положения: наличие глубоких знаний возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей детей (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович).

Л.С. Выготский, М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, Е. Славинецкий, Я.А. [3].

Главное для общества – здоровье детей. И одной из приоритетных задач нового этапа реформирования системы образования стало сбережение, укрепление и развитие здоровья обучающихся, выбор образовательных технологий, соответствующих возрасту, устраняющих перегрузки и сохраняющих здоровье детей. Сегодня необходимо взглянуть на образовательную среду с точки зрения экологии детства.

Здоровым человек может быть, только если будет понимать значение «красивого», развиваться не только физически, но и морально. Главным фактором здоровьесбережения служит педагогический процесс.

Здоровьесбережение и здоровьеобогащение – важнейшие условия организации педагогического процесса в детском саду.

Переход на новую, личностно-ориентированную парадигму образования и воспитания предполагает педагогам уделить больше внимания здоровьесберегающим технологиям: смене видов деятельности, чередованию видов активности (интеллектуальной → эмоциональной → двигательной), включению “разрядок” (игры, разучивание стихов, инсценирование, пение), то есть личностное

ориентирование - модель образования, метод сохранения и укрепления здоровья [4].

Что может позволить ребенку реализовать свои способности «быть здоровым»?

На наш взгляд, это:

- ребёнок должен быть любим;
- нужно уважать мнение ребенка;
- креативность опыта педагога;
- поощрение развития ребёнка.

Применение здоровьесберегающих технологий на занятиях английского языка имеет первостепенное значение. Ведь английский язык – это серьёзный и сложный предмет. С первых занятий дети учатся общаться на английском языке. При этом должны усвоить много нового лингвистического материала (лексические единицы, грамматические формы, приобрести творческие навыки). При обучении дошкольникам приходится много запоминать, говорить, слушать и анализировать информацию, поэтому, педагог должен очень аккуратно подходить к вопросу о здоровьесбережении [5]. Среди многих важных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста в детском саду обучение английскому языку, развития речи, речевого общения - одна из главных. Эта общая задача состоит из ряда специальных, частных задач: воспитания звуковой культуры речи, обогащения, закрепления и активизации словаря, совершенствования грамматической правильности речи, формирования разговорной (диалогической) речи, развития связной речи, воспитания интереса к художественному слову, подготовки к обучению грамоте. Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе. Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Все исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания (А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба) [6].

Известно, что многие дети испытывают затруднения при усвоении английского языка. Задача каждого педагога найти более упрощенный подход к каждому ребенку. Задача, стоящая перед педагогом дошкольного учреждения существенно отличается от задачи учителя школы: она состоит не в передаче тех или иных знаний и навыков, а в приобщении детей к материалу, дающему пищу воображению, затрагивающему не только чисто интеллектуальную, эмоциональную, но и физическую сферу ребёнка. Задача педагога

дошкольного учреждения - дать ребёнку почувствовать, что он сможет понять, усвоить не только частные понятия, но и общие закономерности. А главное познать радость при преодолении трудностей.

Знание английского языка на сегодняшний день неизбежно. Английский язык может и должен играть особую роль в гуманизации образования, т. е. в его ориентации на воспитание и развитие личности [5]. Английский язык – важная составляющая часть личности человека, включающая умственное, нравственное, эмоциональное и физическое воспитание и развитие.

Развитие детских представлений и формирование общих понятий является основой совершенствования мыслительной деятельности в английском языке - умения обобщать, делать выводы, высказывать суждения и умозаключения. В диалогической речи дети пользуются достаточно точным, кратким или развернутым ответом в соответствии с вопросом. В определенной мере проявляется умение формулировать вопросы, подавать уместные реплики, исправлять и дополнять ответ товарища [5].

В чем же заключается основная роль английского языка в обучении дошкольника? Самое главное – это умственное воспитание, ребенок повышает свой интеллект. Этот результат педагог получает путем обучения английскому языку, у воспитанника растет уровень мышления, повышается словарный запас, а он раскрывается именно в дошкольном возрасте [7].

Практика обучения показала, что на успешность обучения английскому языку влияет не только содержание предлагаемого материала, но и форма подачи, которая способна (или не способна) вызвать заинтересованность и познавательную активность детей [5].

Игра является главным фактором в раскрытии познавательного интереса ребенка. Огромное количество игр позволяет педагогу привлечь воспитанника к изучению английского языка, не чувствуя трудностей в поставленных задачах. Такие игры как: «Съедобное – не съедобное», «Магазин», «Волшебный мешочек», «Что пропало?» «Кто на Свете, какого цвета?», «Что на Свете, какого цвета?», и т.д.

Так, в кабинете английского языка педагогом дополнительного образования был создан игровой стенд «Радуга». С помощью стенда воспитанники развивают опыт в общении с педагогом и сверстниками на объект знаний цветов и различных животных.

Проявления интереса дошкольников к изучению английского языка формируется с помощью различных способов «подачи»

педагогом нужной информации. Поставив перед собой задачу, педагог ее решает посредством различных способов (игра, конкурс, эстафета, брейн-ринг и т.д.). «Гибкий» мозг ребенка интересуется нужной информацией очень быстро с помощью инновационных идей.

Систематическая работа на занятиях английским языком способствует тренировке памяти воспитанника, успешному овладению английским языком.

Дети стали наиболее самостоятельны, наблюдательны, находчивы, сообразительны. По результатам последнего диагностирования детей их уровень знаний вырос на 20% по сравнению с диагностированием на начало года. Таким образом, обучая ребенка нравственно и физически мы получаем всесторонне развитую личность, подготовленную к жизни в обществе и в окружающем его мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Козлова С. А., Куликова Т.А. Детская педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. М. ; Издательский центр «Академия», 1998 г.

2. Ерофеева Т. И в шутку и всерьез //Дошкольное воспитание. 2001 г. № 10 с. 18-25.

3. Готовимся к школе: книга для родителей будущих первоклассников. М; Олимп; 000 «Фирма» Издательство АСТ, 1999 г. с. 160.

4. Волошина Л.Н. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений /Играйте на здоровье .

5. Н.Д. Епанчинцева, О.А. Моисеенко. "Сквозная" Программа раннего обучения английскому языку детей в детском саду и первом классе начальной школы. 2-е изд. доп. и исп. - Белгород: ИПЦ "ПОЛИТЕРРА", 2012. - 104 с.

6. Люблинская А. А. Детская психология. М. ; Просвещение, 1971 г.

7. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л. Г. Нисканен, О. А. Шаграева, Е. В. Родина и др. ; под редакцией Л. Г. Нисканен. М. ; Издательский центр «Академия», 2002 г.:с. 4

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мулярчук Ю.В.
МБДОУ детский сад № 46 «Орленок»
г.о. Коломна

Дошкольный возраст является уникальным периодом развития личности ребенка, так как в этот период формируются представления ребенка об окружающем мире, происходит его интенсивное физическое и психическое развитие.

Развитие познавательной активности у детей дошкольного возраста особенно актуальна на современном этапе, так как она развивает детскую любознательность, пытливость ума и формирует на их основе устойчивые познавательные интересы через исследовательскую деятельность.

Мир открывается ребёнку через опыт его личных ощущений, действий, переживаний. «Чем больше ребёнок видел, слышал и переживал, тем больше он знает, и усвоил, тем большим количеством элементов действительности он располагает в своём опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет его творческая, исследовательская деятельность», - писал классик отечественной психологической науки Л.С.Выготский.

Познавательная деятельность – активная деятельность по приобретению и использованию знаний. Она характеризуется познавательной активностью ребенка, его активной позицией как субъекта этой деятельности [1].

Главная задача познавательного развития ребенка — формирование потребности и способности мыслить, преодолевать трудности при решении разных задач. По мнению Лисиной М. И., решающий фактор развития и формирования познавательной активности – это общение ребенка с взрослым человеком - педагогом, родителями. В процессе этого общения ребенок усваивает, с одной стороны, активное и заинтересованное отношение к явлениям, предметам; с другой – способы управления своим поведением, преодолевает трудности ориентировки в новых ситуациях при решении новых задач.

Одной из граней развития познавательной деятельности является формирование у дошкольника познавательных интересов. Развитие познавательного интереса является сложным процессом, так как отражает сложные взаимодействия психофизиологических,

биологических и социальных условий развития. Изучению этой темы посвятили свои труды такие ученые как Л.И. Божович, Л.А. Вегнер, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.А. Люблинская, Г.М. Чуткина и др. [2]

Познавательный интерес ребенка выражается в стремлении узнать новое, узнать непонятное о качествах, свойствах предметов и явлений действительности, в желании понять их суть, найти имеющиеся между ними отношения и связи. Между уровнем развития познавательного интереса и приобретением ребенком знаний об окружающем мире существует взаимосвязь. С одной стороны, благодаря познавательному интересу у ребенка значительно расширяется кругозор, с другой стороны, знания - важнейший "строительный материал", который является фундаментом развития познавательного интереса.

Прочные знания - основа активности ребенка, они способствуют проявлению живого интереса к действительности. Под влиянием познавательного интереса знания ребенка становятся более глубокими, яркими, образными. Процесс их приобретения также претерпевает существенные изменения, так как познавательный интерес активизирует многие проявления психики: восприятие, внимание, память, воображение. При наличии интереса восприятие ребенком предметов, явлений окружающего мира становится более полным, точным. Он легче и точнее запоминает интересный материал, быстро и образно его воспроизводит. Чем обширнее кругозор ребенка, тем больше развит у него и познавательный интерес, так как условием его возникновения является установление связи между имеющимся опытом и вновь приобретенными знаниями, нахождение в привычном, хорошо знакомом предмете, новых сторон, свойств, отношений [3, 4].

Обладая огромной побудительной силой, интерес заставляет ребенка активно стремиться к познанию, искать способы и средства удовлетворения "жажды знаний". О том, что волнует дошкольника, он часто спрашивает взрослых, просит их прочитать, рассказать. В вопросах познавательного характера, задавая которые, ребенок стремится к получению новых знаний, проявляется его пытливость, любознательность. "Возникновение вопроса", - пишет известный психолог С.Л.Рубинштейн, - есть верный признак начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания". В настоящее время учеными доказано, что нет ни одной области действительности, которой не интересовался бы ребенок. На протяжении дошкольного возраста вопросы меняются по форме и по содержанию [5].

Необходимость воспитания у детей познавательных интересов убедительно доказывается результатами исследований, посвященных изучению особенностей образовательной работы с детьми дошкольного возраста.

Исследования, проводившиеся группой психологов под руководством А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца, привели к выводу, что у нормально развивающихся детей дошкольного возраста начинает формироваться познавательная деятельность, как таковая, т. е. деятельность, направляемая и побуждаемая познавательной задачей. По данным этих исследований, именно на протяжении дошкольного возраста происходит становление познавательной задачи как задачи логической.

Если обратиться к анализу причин неуспеваемости и недисциплинированности учащихся младших классов, то определенную категорию среди таких учеников составляют "интеллектуально пассивные" дети, для которых характерно отрицательное отношение к умственной работе, стремление избежать активной мыслительной деятельности. Причиной "интеллектуальной пассивности" этих детей является несформированный в дошкольные годы познавательный интерес (Л.С.Савина).

Работа по познавательному развитию должна вестись комплексно.

Полноценное познавательное развитие детей дошкольного возраста должно быть организовано в трех основных блоках образовательного процесса:

- 1) познавательные занятия;
- 2) совместная познавательная деятельность детей с воспитателем;
- 3) самостоятельная познавательная деятельность детей.

Развитие познавательной потребности идет неодинаково у разных детей. У одних она выражена очень ярко и имеет "теоретическое" направление. У других она больше связана с практической активностью ребенка. Очень важен индивидуальный подход к детям. Дети робкие, застенчивые не проявляют интереса не потому, что они ко всему безучастны, а потому, что у них не хватает уверенности. К ним нужно быть особенно внимательными: вовремя заметить проявления любознательности или избирательного интереса, поддержать их усилия, помочь в достижении успеха, создать доброжелательное отношение других детей.

В развитии познавательных интересов дошкольников существуют две основные линии:

1. Постепенное обогащение опыта ребенка, насыщение этого опыта новыми знаниями и сведениями об окружающем, которое и вызывает познавательную активность дошкольника. Чем больше перед ребенком открывающихся сторон окружающей действительности, тем шире его возможности для возникновения и закрепления устойчивых познавательных интересов.

2. Данную линию развития познавательных интересов составляет постепенное расширение и углубление познавательных интересов внутри одной и той же сферы действительности.

Каждому возрастному этапу присуща своя интенсивность, степень выраженности, содержательная направленность познания.

Процесс познания мира происходит посредством «погружения» детей через разнообразные дидактические средства, экспериментирование, коллекционирование - включение детей в активный поиск и освоение новой информации, посредством обогащения опыта исследовательской деятельности, развитие умения ставить познавательные вопросы, выделять противоречия и проблемы, достигать успехов в их разрешении.

Познавательная активность детей в дошкольном возрасте способствует развитию интеллекта и формированию готовности к систематическому обучению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Большой толковый психологический словарь. / Ребер Артур. – Т.1 (А - О). – М.: Вече; АСТ, 2000.
2. Морозова, Н.Г. Педагогу о познавательном интересе/ Н.Г.Морозова // Психология и педагогика.-2009.
3. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г.И. Щукиной. — М.: Просвещение, 2004.
4. Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольника (под ред. Венгера), М. 2000.
5. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания. Ярославль, 2002.
6. Выготский Л.С. Психология познания/Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2001.
7. Дейкина А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения /А.Ю. Дейкина.- М.: Просвещение, 2002.
8. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. – М., 2000.

СТРАТЕГИЯ ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Муратова И.С.
филиал «Дружба» МБДОУ «Первомайский
детский сад» Тамбовская обл., пос. Первомайский

Современный дошкольник живёт в такое время, когда русская культура испытывает огромное влияние Запада. Широкая доступность средств массовой информации, телевидения, компьютерных игр, интернета, дефицит позитивных примеров, повседневная пропаганда насилия, безнравственности создают ситуации, оказывающие негативное воздействие на развитие отношений личности детей. В связи с этим проблема духовно-нравственного развития и воспитания подрастающего поколения, сегодня является одной из ключевых, стоящих перед современным российским обществом, системой образования, родителями и государством в целом [1].

Педагогическим коллективом воспитателей филиала «Дружба» МБДОУ «Первомайский детский сад» Тамбовской области осуществляется работа по апробации «Программы развития духовно-нравственных отношений у детей дошкольного возраста». Целью нашей деятельности является стратегия формирования и развития духовно-нравственных отношений в детском саду через приобщение дошкольников к народным традициям, обычаям, играм, ценностям православной культуры.

Основные задачи:

- 1) создать целостную систему формирования и развития духовно-нравственных отношений на основе взаимодействия дошкольного образовательного учреждения, семьи и Русской Православной Церкви;
- 2) в традиции развития отношений приобщить дошкольников к народным традициям и обычаям многонационального народа России, сохраняя преемственность поколений;
- 3) пробуждать потребность совершенствоваться, реализации творческого потенциала в учебно-игровой, предметно-продуктивной, социально-ориентированной деятельности на основе нравственных установок и моральных норм;

4) воспитать у детей чувство почтения и любви к родителям, людям, животным, сострадание, уважение, взаимопомощь и взаимовыручку, дружелюбие по отношению к сверстникам;

5) способствовать развитию трудолюбия, способности к преодолению трудностей, целеустремленности и настойчивости в достижении результата;

6) повысить уровень познавательной активности, любознательности, доброжелательности, эмоциональной отзывчивости, сопереживания к окружающим.

Развитие духовно-нравственных отношений в образовательном учреждении осуществляется по следующим направлениям:

- формирование и развитие общечеловеческих ценностей (добра, любви, сорадования, уважения, взаимопомощи, взаимовыручки);

- воспитание гражданского самосознания, любви к Родине и своему народу, патриотизма;

- приобщение детей к духовно-нравственным ценностям народа России;

- знакомство с русской православной культурой;

- воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде.

На основании этого выделены блоки, которые учитываются при реализации «Программы по развитию духовно-нравственных отношений у детей дошкольного возраста».

Блок «Зеленая планета Добра»: обучение детей устанавливать контакт во взаимоотношениях; способствовать воспитанию доброжелательного отношения к сверстникам; развитие умения сотрудничать со сверстниками, высказывать извинения; формирование представления о том, что такое «дружба»; что важно в дружеских отношениях; обучение детей оказывать помощь и поддержку нуждающимся; развитие способности проявлять внимание и заботу к близким нам людям и животным.

Блок «Россия – Родина моя»: воспитание любви к Родине, чувства гордости за страну, в которой мы живем, уважение к русскому народу, уважение к другим народам; знакомство детей с государственной символикой России – гимном, флагом, гербом России; развитие творческих способностей; создание условий для нравственного воспитания ребенка; восполнение эмоционально-чувственной сферы ребенка позитивными эмоциями.

Блок «Хозяева и хозяйюшки»: знакомство с русской национальной одеждой, устройством предметной среды русского дома,

традиционной подготовкой и проведением праздничных дней; воспитание в детях чувства красоты, любознательности, осознанности, что они – часть великого русского народа; знакомство с духовно-нравственными традициями народа России.

Блок «Путешествие в прошлое»: обращение внимания детей на то, что рядом с ними живут дети, лишённые родительского попечения, но мечтающие о семье и любви близких, способствование осознанию необходимости проявлять к таким детям внимание; расширение у детей знаний о духовных наставниках; способствование осознанию того, что люди, заботящиеся о нас, достойны уважения, что жертвенность и способность проявлять заботу о близких людях делает нас счастливыми; знакомство детей с представлениями, которые бытовали в русском народе и связывались с приходом весны.

Блок «Мир, в котором мы живем»: развитие чувства приобщенности к духовным традициям своего народа, поддерживать чувство пасхальной радости, формировать у детей первоначальные представления о событиях Воскресения Христова, о событиях Великой Отечественной Войны. Знакомство детей с тем, что отношение к нам окружающих зависит от того, как мы сами к ним относимся; вызвать сопереживание к обиженным и показать, что за обиды, нанесённые другим людям, человек должен будет заплатить своими тревогами, обидами, страхами либо недомоганиями.

Выстраивание воспитательно-образовательного процесса в детском саду происходит в соответствии с комплексным подходом реализации «Программы развития духовно-нравственных отношений у детей дошкольного возраста», благодаря принципу интеграции образовательных областей: в совместной деятельности детей и педагогов, в режимных моментах и непосредственно образовательной деятельности, в самостоятельной деятельности детей.

Приобщение детей в возрасте от 3 до 7 лет к социокультурным нормам русского народа, традициям семьи, общества осуществляется в следующих направлениях: освоение отношений культуры поведения; трудовое воспитание; развитие патриотических чувств.

Формирование личности ребёнка начинается с воспитания чувств через мир положительных эмоций, через приобщение к правилам культуры поведения. Поэтому педагоги филиала «Дружба» МБДОУ «Первомайский детский сад», выстраивают общение с ребенком от простейшего проявления внимания к близким, с которыми дошкольник непосредственно общается, до уважительного заботливого отношения к старшим, товарищам, окружающим [2].

Организация пребывания ребенка в детском саду устроена таким образом, что воспитанники с первых дней знакомятся с отношениями культуры поведения. Воспитатели ежедневно помогают детям овладеть определёнными отношениями, которые предписывают, как вести себя в общественном месте (в детском саду, в гостях, на улице, в транспорте), домашних условиях. А также общими отношениями, связанные с культурой внешнего вида (личная гигиена, опрятность, аккуратность), с культурой общения (вежливость, деликатность, культура речи).

Большую роль в формировании духовно-нравственных отношений [3] играет обстановка детского сада: санитарно-гигиеническое состояние и эстетическое оформление группы, её оборудование. Например, созданные условия и удобства при раздевании позволяют не толкаться, дают возможность аккуратно развешивать вещи, что способствует приучению воспитанников к порядку. Чистая групповая комната также содействует воспитанию привычки к порядку. Если дети знают, что за игрушками, книгами, настольно-печатными играми, музыкальными инструментами закреплено определённое место, они, естественно, привыкают к аккуратности. Чистота и порядок в помещении дисциплинирует воспитанников, приучают к аккуратности, бережливости.

Таким образом, для воспитания культуры поведения первостепенное значение уделяем режиму, разумно устроенному быту и разнообразной содержательной деятельности детей в группе.

Включение организации трудовой деятельности в систему воспитания и обучения дошкольников делает возможным целостное развитие личности воспитанников [4]. Формирование доброго разумного отношения к дежурству, поручениям, природе, коллективному труду предусматривает не столько накопление знаний о трудовой деятельности, сколько воспитание любви к ней, дает опыт взаимодействия со сверстниками, воспитателями, родителями. Умение глядеть на мир с любовью, взаимодействие со сверстниками, специалистами, воспитателями свидетельствует о позитивном развитии духовно-нравственной и социокультурной сферы ребенка.

В нашем детском саду воспитатели трудовое воспитание детей осуществляют в два этапа. Первый этап - формирование нравственных представлений, суждений, оценок - осуществляется с помощью решения маленьких логических задач, загадок; приучения к размышлению, логических бесед; бесед на этические темы; чтения художественной литературы; рассматривания иллюстраций; рассказывания и обсуждение картин, иллюстраций; просмотра

диафильмов и видеофильмов; задач на решение коммуникативных ситуаций; придумывания сказок [3].

Второй этап - создание у детей практического опыта трудовой деятельности, которые достигаются благодаря приучению к положительным формам общественного поведения; показу действий; примеру взрослого и детей; целенаправленному наблюдению; организации интересной деятельности (общественно-полезный труд); разыгрыванию коммуникативных ситуаций; созданию контрольных педагогических ситуаций [3].

Развитие патриотических чувств у детей дошкольного возраста – это сложный и длительный процесс, требующий от воспитателя большой личной убеждённости и вдохновения. В нашем образовательном учреждении эта работа ведется систематически, планомерно во всех группах, в разных видах деятельности и по разным направлениям.

В группах дошкольного образовательного учреждения оформлены зоны гражданского и патриотического воспитания, где дети могут в условиях ежедневного свободного доступа пополнять знания о родном крае, посёлке, стране. Широкий спектр иллюстраций и фотографий (панорамные снимки достопримечательностей, картины с изображением родных пейзажей, иллюстрации народных промыслов, произведения устного народного творчества, образцы российского герба и флага), картотека игр и презентаций позволяют организовать предметно-развивающую среду, формирующую чувство любви к своей Родине и родному посёлку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Киприан (Яценко), игумен Православное воспитание: лекции, интервью, воспоминания. М., 2012. 344 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1982-1984. Т.1. 488с.; Т.2-3. 368 с.
3. Маслов Н.В. Духовные и нравственные основы образования и воспитания. М., 2012. 288с.
4. Шестун Евгений, прот. Православная педагогика. М., 2001. 576с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Петров Е.А.

ГБОУ ВО МО «Московский государственный
областной университет», г. Москва

Здоровье рассматривается как полное физическое, психическое и социальное благополучие, как гармоничное состояние организма человека. В статьях «Конвенции по правам ребенка» отражены его законные права каждого ребенка – право на здоровый рост и развитие. Состояние здоровья детей дошкольного возраста является гарантом благополучия государства. Потребности в сохранении здоровья (генетического, психического, соматического) у самого ребенка нет, но у каждого ребенка, есть огромное желание, скорее вырасти, стать сильным, не отличаться от сверстников, а еще лучше хоть в чем-то превосходить их. Поэтому сохранение и укрепление здоровья детей - это одна из главных задач взрослых (родителей, лиц, их замещающих, педагогов образовательных организаций). Современные условия жизни предъявляют повышенные требования к состоянию здоровья детей дошкольного возраста.

В настоящее время ведется активный поиск педагогических технологий, способствующих формированию и укреплению здоровья дошкольников, не требующих особых материальных затрат и рассчитанных как на коммерческие, так и на государственные дошкольные учреждения. Наиболее перспективным путем обновления содержания дошкольного образования, является системная интеграция психолого-педагогических и естественных наук с целью создания единого информационного пространства для обучения основам здорового образа жизни, формирования мотивации к нему и коррекции нарушенных функций детей дошкольного возраста.

Технологии и программы дошкольного воспитания уделяют должное внимание обучению дошкольников ценностям и навыкам здорового образа жизни, предлагая стандартный набор средств, среди которых: основные движения (ходьба, бег, лазание, прыжки, переноска предметов и т.д.), упражнения для развития физических качеств, подвижные игры; в старшей и подготовительной группах – упражнения с элементами спортивных игр (баскетбол, футбол, хоккей, бадминтон, настольный теннис, городки). Нарастающий

информационный поток и, как следствие, интенсификация образования и обучения детей еще больше обострили проблему здоровья, его сохранности и укрепления. Поэтому значительная и определяющая доля участия в формировании здорового образа жизни ложится на педагогические учреждения, в том числе и дошкольного воспитания. Возникает необходимость создания системы работы, предполагающей интегративный подход к образовательной и оздоровительной деятельности. Необходим пересмотр педагогических путей и условий воспитания детей не только в системе дошкольных учреждений, но прежде всего в семье. Ребенок, у которого присутствуют определенные навыки саморегуляции, позволяющие предупреждать девиантное поведение, который способен оценить свои возможности, верит в свои силы, имеет представление о своей самооценности, ощущает себя субъектом здоровой жизни. Важным на сегодняшний день является формирование у детей дошкольного возраста убеждений в необходимости сохранения и укрепления своего здоровья посредством здоровьесберегающих технологий. Поэтому основная роль по организации работы по сохранению и укреплению здоровья детей отводится педагогу. Только человек, имеющий высокий уровень профессионально – этической умеющий познать других и, занимающийся самопознанием, способный генерировать плодотворные педагогические идеи, обеспечит положительные результаты в воспитании у дошкольников осознанного отношения к своему здоровью. Проведение в ДООУ «Дней здоровья для педагогов», педагогических советов в форме деловой игры, КВН способствуют формированию и развитию личностных креативных качеств, творческого самосовершенствования, повышения их компетентности в вопросах ЗОЖ. В целях создания благоприятного эмоционального комфорта в процессе общения детей и взрослых, педагоги приглашают родителей принять участие в совместных досугах, спортивных праздниках и других формах педагогической работы. Деятельность участников педагогического процесса направлена на формирование у родителей мотивации к сотрудничеству с дошкольным образовательным учреждением: привитие им чувства осознания себя неформальными коллегами педагогов; повышение коммуникативной культуры, укрепление института семьи. В результате работы у ребенка повышается эффективность самооценки здоровья, возникает желание в его сохранении и укреплении, в использовании накопленного опыта в практике повседневных

жизненных ситуаций. Ребенок выступает в роли создателя своего здоровья.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Здоровьесберегающее обучение и воспитание/под ред. Андреева В.И./ – Казань. Центр инновационных технологий, 2000.
2. Каменская В. Г., Котова С. А. Аксиологическая парадигма здоровья в российском образовании // Вестник герценовского университета. 2007. № 6. С. 43-47
3. Пазыркина М.В., Плахов Н.Н. Здоровьесберегающие технологии как основной компонент образовательного процесса дошкольников//Материалы XI У Всероссийской научно-практической конференции. 23-26 ноября 2010 . СПб: РГПУ им. А.И.Герцена. С. 95-97.
4. Сопко Г.И. Скворцова Н.Н. Платонов Д.В. Закаливание как фактор повышения культуры здоровья. Здоровье детей как ценность культуры// Материалы X международной конференции «Ребенок в современном мире». 16-18 апреля 2003 . СПб 20036 РГПУ им. А.И. Герцена. С. 313-315.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДО

Плешакова В.В., Смирнова С.А., Салтыкова И.В.
МКДОУ компенсирующего вида детского
сада № 16 «Игрушка», г.о. Коломна

«Получить в детстве начало эстетического воспитания – значит, на всю жизнь приобрести чувство прекрасного, умение понимать и ценить произведения искусства, приобщаться к художественному творчеству» - пишет Н.А. Ветлугина.

Художественно-эстетическое развитие - важнейшая сторона воспитания ребенка. Оно способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает и познавательную активность [1].

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для формирования художественно-эстетической культуры, поскольку именно в этот период у ребенка преобладают позитивные эмоции,

появляется особая чувствительность к языковым и культурным проявлениям, формируется личная активность, происходят качественные изменения в творческой деятельности. Эстетическое воспитание призвано активизировать деятельность самого дошкольника, поскольку важно научить его не только чувствовать, но и создавать нечто красивое. Приобщение ребенка к культуре носит воспитательный характер, развивает творческие способности, формирует художественный вкус, приобщает к эстетическим ценностям.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

В "Концепции дошкольного воспитания" отмечается, что "искусство является уникальным средством формирования важнейших сторон психической жизни - эмоциональной сферы, образного мышления, художественных и творческих способностей" [2].

Ведущая педагогическая идея художественно-эстетического воспитания - создание образовательной системы, ориентированной на развитие личности через приобщение к духовным ценностям, через вовлечение в творческую деятельность.

Дети с ОНР, при первично сохранном интеллекте, не могут самостоятельно овладеть учебными навыками. Более того, процесс обучения детей с общим недоразвитием речи имеет ряд особенностей, зависит от многих факторов, в частности, от тяжести и структуры речевого дефекта, от индивидуально-типологических особенностей. Помимо недоразвития всех компонентов устной речи – фонетико-фонематических процессов, лексико-грамматического строя и связной речи, для детей с ОНР характерно недоразвитие процессов, тесно связанных с речевой деятельностью: нарушение внимания и памяти, артикуляционной и пальцевой моторики.

Занятия – основной вид деятельности в обучении и развитии ребёнка [3]. Воспитатели МК ДОУ № 16 «Игрушка» планируют

занятия с учётом всех поставленных задач, совместно с учителем-логопедом, педагогом –психологом, обговаривают планирование занятий, объективно оценивают достигнутые результаты, намечают дальнейшую работу с детьми.

На занятиях по рисованию, лепке, аппликации, конструированию мы учим детей не только техническим навыкам: владеть кистью, карандашом, уметь ровно закрашивать, лепить из одного куска, но и решаем общеобразовательные задачи, расширяя и обогащая словарь, работаем над грамматически правильной речью. Например, дети лепят огурец и помидор, сравнивают их по форме, цвету, загадывают загадки. При объяснении мы точно употребляем нужные слова, чётко проговариваем их, задаем конкретные вопросы. В итоге занятия, при анализе работ, обращаем внимание на самостоятельные ответы детей, как они ориентируются на образцы речи, как грамматически правильно оформляют свои высказывания [1].

Во время проведения занятий мы стараемся задействовать различные анализаторы, развивая зрительное, слуховое восприятие, тактильные ощущения детей, чередуем различные виды деятельности, соблюдая «охранительный режим» на занятиях.

Эффективность деятельности по художественно-эстетическому направлению во многом определяется взаимодействием всех педагогических работников ДОУ. Во взаимодействии специалистов в нашем дошкольном учреждении наблюдается преемственность в осуществлении задач, в тематике, содержании педагогического процесса, что обеспечивает ребенку условия для максимальной творческой деятельности. Каждый специалист, действуя в своем направлении, работает на общую цель, выполняя государственные стандарты дошкольного образования, помогает воспитателю решать задачи всестороннего развития.

Для осуществления полноценного развития и воспитания ребенка дошкольника необходимо согласование усилий дошкольного учреждения и семьи, в которой он воспитывается [4].

Сотрудничество с семьей мы строим по следующим направлениям:

1. Вовлечение семьи в образовательный процесс, организованный дошкольным учреждением.

При работе в данном направлении используются различные приемы и формы: дни открытых дверей; организация выставок - конкурсов, поделки для которых изготавливаются совместно родителями и детьми; привлекаем их к участию в праздниках, театральных спектаклях.

2. Повышение психолого-педагогической культуры родителей.

Данный вид деятельности осуществляется через родительские собрания, конференции, консультации.

Проблема художественно-эстетического воспитания детей - целенаправленная, систематически спланированная работа педагога, всего коллектива ДОУ и родителей [2].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Комарова Т. С. Детское художественное творчество. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 315 с.

2. Майер А. А. Организация взаимодействия субъектов в ДОУ: учебно-методическое пособие. – М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. – 176 с.

3. Бутенко Н. В. Теоретико-методологический регулятив художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: теоретико-методологический аспект: монография. – М.: ВЛАДОС, 2012.– 410 с.

4. Веракса Н. Е., Комарова, Т. С., Васильева, М. А. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант). – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рагимова В.В.

МКДОУ "Детский сад общеразвивающего вида №32 "Ромашка", г. Луховицы

В настоящее время условия жизни человека изменились, изменились и правила безопасного поведения. Теперь они связаны с интенсивным движением транспорта на улицах, технологизацией быта и жилища и др.

В государственных документах понятие «безопасность» формулируется, как «отсутствие недопустимого сочетание вероятности нанесения физического повреждения или вреда здоровью людей или вреда имуществу или окружающей среде» [1]. Соответственно можно считать, что безопасное поведение – это такое поведение человека, когда он ведет себя безопасно для себя и для окружающих, в настоящий момент времени, вне зависимости от

места пребывания (в транспорте, на улице или в местах массового скопления людей). Становится очевидным, что ключевая роль в обеспечении национальной безопасности любого государства и жизнедеятельности отдельной личности и общества принадлежит образованию.

В современной педагогической науке по формированию и расширению социального и личного опыта ребенка накоплен обширный материал. В обогащении личностного опыта ребенка дошкольный возраст является особенным этапом. Опыт безопасного поведения начинает складываться именно в этот период, поэтому подготовка детей к безопасному существованию в окружающей среде должна осуществляться целенаправленно (Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина) [2].

Чрезвычайно важно развивать навыки безопасного поведения у дошкольников, поскольку именно в этом возрасте ребенок начинает активно взаимодействовать с социальной действительностью, проявляет высокую познавательную активность и любознательность. Цели образования дошкольников в области безопасности определены потребностью общества и каждого человека в снижении рисков для жизни и здоровья детей.

Вопросы формирования основ безопасности у детей дошкольного возраста отражены в научных трудах Н.Н. Авдеевой, К.Ю. Белой, О.Л. Князевой, Л.А. Кондрыкинской, Р.Б. Стеркиной, Т.Г. Хромцовой и др.

Т.Г. Хромцова считает, что «у детей опыт безопасного поведения – это совокупность знаний о правилах безопасности жизнедеятельности, умений обращения с потенциально опасными предметами домашнего обихода и переживаний, мотивы ребенка определяющих» [3, С.5]. По мнению Т.Г. Хромцовой, он «представляет собой следующую структуру:

- знания об источниках опасности, мерах предосторожности и приемах элементарной первой помощи;
- умения действовать с потенциально опасными объектами окружающего мира в ситуациях контактов;
- необходимость соблюдения правил безопасности» [3, С.7].

В воспитании безопасного поведения у детей главной целью является формирование у каждого ребенка навыков и умений безопасного поведения, в опасных для жизни ситуациях умения себя вести правильно. Практическое применение детьми дошкольного возраста навыков безопасного поведения является основой для формирования навыков самоконтроля.

Проблема обеспечения безопасности жизнедеятельности детей до 7 лет в последние годы находит свое отражение в образовательных программах для дошкольных образовательных учреждений («От рождения до школы», «Основы безопасности детей дошкольного возраста» и др.) и методической литературе. Наряду с задачами охраны и укрепления здоровья, которые являются традиционными, в них выдвигается требование формирования знаний и умений безопасности у ребенка. Вместе с тем, обращены данные задачи на воспитание безопасного поведения на улице и в быту и ориентированы на старший дошкольный возраст в основном. Однако младший дошкольный возраст характеризуется увеличением двигательной активности и нарастанием у ребенка физических возможностей, которые, сочетаясь со стремлением к самостоятельности, повышенной любознательностью, нередко приводят к возникновению травмоопасных ситуаций в доме и на улице. Это находит подтверждение в медицинских статистических сводках о наиболее высоком проценте травматизма в быту у детей в данный возрастной период. Поэтому, создать чрезвычайно важно условия в дошкольной образовательной организации и семье, которые позволят ребенку младшего дошкольного возраста накапливать опыт безопасного поведения в быту и на улице планомерно и систематически.

Формирование основ безопасности собственной жизнедеятельности во второй младшей группе согласно Программе «От рождения до школы» направлено на то, чтобы «продолжать знакомить детей с элементарными правилами поведения в детском саду: играть с детьми, не мешая им и не причиняя боль; уходить из детского сада только с родителями; не разговаривать с незнакомыми людьми и не брать у них угощения и различные предметы, сообщать воспитателю о появлении на участке незнакомых человека и т.д. Воспитатели продолжают объяснять детям, что нельзя брать в рот различные предметы, засовывать их в уши и нос» [4, С.75].

В младшей группе детей учат соблюдать правила безопасного передвижения в помещении и осторожно спускаться и подниматься по лестнице; держаться за перила. Формировать представления о том, что следует одеваться по погоде (в солнечную погоду носить панаму, в дождь—надевать резиновые сапоги и т.д.), расширяют представления детей о правилах дорожного движения.

Таким образом, у дошкольников развитие навыков безопасного поведения не теряет своей актуальности, поскольку постепенное осознание и принятие детьми смысла безопасного поведения

происходит только в процессе систематической работы, направленной на развитие и обогащение умений и знаний о безопасном поведении.

С основами безопасности в детском саду ребенок знакомится с помощью разнообразных средств, которые становятся источниками освоения предметного мира. Само по себе важно каждое средство, и с другими средствами во взаимосвязи, организованными в единый педагогический процесс.

В работе воспитателя могут быть использованы такие приемы ознакомления детей с основами безопасности как приемы сравнения, которые позволяют научить детей понимать: что плохо и что хорошо; прием моделирования ситуаций – решение ситуаций «Что произойдет, если...», прием повторения, когда от детей требуется умение реконструировать то, что они усвоили. Повторение ведет к возникновению обобщений, позволяет научить самостоятельной формулировке выводов, способствует повышению познавательной активности. Экспериментирование и опыты дают ребенку возможность находить решение самостоятельно, подтверждать или опровергать собственные предположения.

Игровые приемы позволяют усваивать детям новые знания и умения, потому что игра является естественным спутником жизни ребёнка.

Воспитание и обучение детей безопасному поведению может быть эффективным при условии, если работа в этом направлении ведётся совместно с родителями, ведь именно родители являются авторитетом и предметом подражания.

Таким образом, безопасность – это не просто сумма усвоенных знаний, а умение в различных ситуациях правильно вести себя. В настоящее время безопасное поведение является одним из важнейших условий обеспечения личной безопасности каждого человека и общества в целом. Формирование способов безопасного поведения – процесс непрерывный, продолжающийся на протяжении всей жизни человека. Особое значение в этом процессе принадлежит дошкольному периоду, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы здоровья и личности человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. ГОСТ Р 51898-02 «Аспекты безопасности», утвержденный Постановлением Госстандарта России от 5 июня 2002 г. N 228-ст.

2. Авдеева Н.Н., Князева Н.Л., Стеркина Р.Б. Безопасность: учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. – 144 с.

3. Хромцова Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

4. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования/ Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С УСТНЫМ НАРОДНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ

Стикина Ю.В.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна

Речь – важнейшая психическая функция человека. Развитие речи в раннем дошкольном возрасте – это сложный процесс, который тесно связан с индивидуальными особенностями, с физическим и умственным развитием ребёнка и многими другими факторами, как внутреннего, так и внешнего характера. В раннем возрасте усложняется деятельность ребёнка, значительно расширяется сфера его самостоятельности и интересов, усложняется общение со взрослым. Стремление к совместной со взрослым деятельности побуждает ребёнка к активному употреблению речи. Дети копируют артикуляцию взрослых, подражают взрослым, повторяя за ними слова и фразы. Новые слова включаются в комбинации с уже знакомыми, что приводит к постепенному употреблению осмысленных слов, за которыми стоят конкретные предметы, а не обобщенное значение. Бурное развитие предметной деятельности после полутора лет приводит к появлению в речи ребёнка глаголов, а многочисленные вопросы, задаваемые в возрасте около двух лет, скачкообразно увеличивают словарный запас. В конце второго – начале третьего года жизни кроме коммуникативной развивается и обобщающая функция слова. Усвоение грамматического строя речи начинается на втором году жизни. В первой половине третьего года жизни ребёнок способен строить предложения, члены которых согласуются

флексиями, а со второй половины третьего года употреблять согласование с помощью служебных слов.

На втором году жизни появляется особая форма речи – ситуативная. Это эмоциональная, часто отрывочная, дополняемая жестами и мимикой речь, которая строится как диалог. Диалоговое построение ситуативной речи отражает недостаточную самостоятельность ребёнка, неотделимость его деятельности от деятельности взрослых, выражает желания ребёнка. Эта форма речи является основой включения речи в игру через речь жизненных ситуаций. К началу третьего года ребёнок начинает отражать в речи всё, что воспринимает. Постепенно возникает описательная речь.

Ещё одним важным новообразованием второго года жизни является активное развитие понимания речи взрослого. Оно в первую очередь основано на правильном восприятии звуков речи родного языка. Слово взрослого начинает управлять действиями ребёнка, в связи с чем складывается произвольность поведения и создаётся возможность усвоения правил поведения. На основе бурного развития и понимания речи ребёнок овладевает слушанием. В раннем возрасте интенсивно формируется речевое внимание, ребёнок становится способен сосредоточиться не только на звуковой стороне слова, но и на содержании высказывания. На втором году жизни ребёнок способен понять содержание небольших литературных текстов, которые связаны либо с жизненным опытом, либо с ситуацией или предметами, воспринимаемыми в процессе слушания, а также переживать по поводу услышанного [1, С.116]. Всё это делает необходимым активное использование в общении с ребёнком небольших литературных произведений объёмом в 3-4 предложения. Самыми доступными являются произведения устного русского народного творчества.

Первое знакомство ребёнка с произведениями народного творчества происходит во время умывания, одевания, кормления, игры, а также других режимных моментов. Взрослый должен уметь соединить свои действия со словами песенок и потешек. Это позволяет приобщить ребёнка к народному опыту, народной морали, народной мудрости, передать точность, выразительность и красоту языка. Эти литературные произведения в выразительном исполнении взрослого способны превратить не всегда приятные бытовые моменты в эмоциональный контакт [2, С.5]. Многообразие литературного материала позволяет не только заполнить весь день ребёнка, но и решить различные проблемы развития речи детей раннего возраста.

Особое удовольствие ребёнок получает от игровых песенок. Используя их, взрослый приучает ребёнка вслушиваться в звуки речи, улавливать её ритм, слышать звуковые сопоставления. Всё это способствует развитию фонематического слуха – тонкого, систематизированного слуха, который позволяет различать и узнавать фонемы родного языка. Он является частью физиологического слуха и направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами [3, С.125]. Фонематический слух, являясь одним из базовых звеньев речевой деятельности, обеспечивает и ряд других видов активности ребёнка. Именно поэтому несформированность фонематического слуха является одной из причин, приводящих к речевым нарушениям, к учебной дезадаптации. Формирование фонематического слуха начинается с рождения. В процессе естественного развития в возрасте трёх месяцев ребёнок дифференцирует различные звуки и однородные звуки различной высоты, в возрасте с трёх до шести месяцев – интонацию. До конца первого года жизни ребёнок воспринимает звуки в слове диффузно, реагируя в первую очередь на интонацию и ритм. На втором году жизни постепенно происходит дифференцирование оппозиционных звуков: сначала ребёнок различает противопоставление гласных – согласных, затем дифференцирует гласные звуки и лишь позже согласные. Далее фонематическое развитие происходит бурно, опережая артикуляционные возможности ребёнка, что служит основой совершенствования произносительных навыков. К концу второго – началу третьего года жизни ребёнок приобретает способность различать на слух все звуки речи и фонематический слух оказывается достаточно сформированным. Таким образом, ранний возраст является сензитивным периодом развития фонематического слуха, а решающим фактором его развития является развитие речи в целом в процессе ежедневного общения со взрослым. Устное русское народное творчество богато речевым материалом, способствующим развитию фонематического слуха. Эти литературные произведения дают ребёнку возможность через игру словами, звуками, звуко сочетаниями не только уловить специфику звучания родной речи, но и поупражняться в произнесении трудных звуков.

Большинство песенок-потешек создавались в процессе труда в природе или быту, поэтому им свойственна ритмичность и выразительность. Почти все из них можно сопровождать движениями рук или всего тела, что способствует развитию как общей, так и мелкой моторики. Развитию общей моторики будут способствовать произведения, которые сопровождаются продуктивными

движениями. Игровая направленность позволит избежать синкинезий, достигнуть достаточной дифференциации движений, регуляции тонуса. Тренировка тонких движений пальцев рук оказывает большее влияние на развитие активной речи ребёнка, чем тренировка общей моторики. Доказано, что когда ребёнок производит ритмические движения пальцами, у него резко усиливается согласованная деятельность лобных и височных отделов мозга, которые связаны с речью [3, С.52-54]. Поэтому следует выбирать из богатейшего литературного материала те тексты, которые позволяют выполнять такие действия пальцами.

Большое количество потешек, построенные в форме диалога, позволяют побуждать ребёнка к формированию ситуативной речи, упражнять в правильном употреблении грамматических форм, развивать просодическую сторону речи.

Таким образом, активное использование в общении с ребёнком речевого материала произведений устного народного творчества позволяет развивать различные аспекты речи детей раннего возраста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Урунтаева, Г.А. Детская психология : учеб. пособие для студентов высш. проф. образования / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.
2. Хрестоматия для маленьких: Пособие для воспитателей детского сада / Сост. Л.Н. Елисеева. – 5-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1987. – 448 с.
3. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 319 с.

ИГРА, КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Токарева Е.В.
МДОУ детский сад №46
«Орленок», г.о. Коломна

Адаптация – сложный процесс приспособления организма, который происходит на разных уровнях – физиологическом, социальном, психологическом. Необходимо выработать единый подход к воспитанию ребенка, согласование воздействий на него дома и в дошкольном учреждении.

Игра благоприятствует физическому развитию детей, стимулируя их двигательную активность. Она обладает прекрасным психотерапевтическим эффектом, так как в ней ребенок может через игровые действия неосознанно и непринужденно высвободить накопившиеся негативные переживания, «отыграть» их. Игра, если она не заорганизована взрослыми, а доставляет ребенку удовольствие, дает ему особое ощущение всеобщности и свободы.

В ДОО воспитателями можно использовать в период адаптации различные игры: игры для снижения у малышей эмоционального напряжения, игры, направленные на знакомство детей группы, на сплочение коллектива, а также приемы ауторелаксации и элементы психогимнастики.

Н. Н. Палагина характеризует третий год жизни как период расцвета сюжетно-образительной игры. Точнее — период, когда уже имеются предпосылки к расцвету, но его еще надо обеспечить. Во-первых, следует добиться разнообразия сюжетов как отражения многообразия окружающей жизни, показать детям новые источники создания сюжета: по впечатлению, по представлению, по описанию в литературе, по подражанию. Во-вторых, надо способствовать обогащению сюжетов, их детализации, наращивать логическую цепочку действий, ввести более обобщенные средства выражения сюжета (условные и символические игрушки, действия с воображаемыми предметами и лицами), отображать эмоции и состояния игровых персонажей. И, наконец, необходимо развить речевое сопровождение игры — обозначение действий словом и диалоги с игрушкой. То есть обеспечить зарождение новой, более сложной формы — сюжетно-ролевой игры.

Итак, к концу раннего детства появляются следующие предпосылки для перехода к ролевой игре:

в игру вовлекаются предметы, замещающие реальные предметы, которые называются в соответствии с их игровым значением; Исследования в области игровой деятельности детей проводили как зарубежные, так и отечественные ученые, которые отмечают, что игра является основным видом деятельности детей и подчеркивают ее большое значение в воспитании и развитии детей.

Ж. Пиаже большое внимание уделяет так называемой символической игре, ее природе и роли в развитии мышления ребенка. По его мнению, в силу символического характера игровая деятельность обеспечивает переход от сенсомоторного интеллекта, ограниченного пространственно-временными рамками, к репрезентативному и вербальному интеллекту, для которого объектами преобразования выступают символы, модели и знаки. В работах Э. Эриксона игра рассматривается как способ адаптации ребенка к социальному миру, обеспечивающий серьезные качественные изменения в социальном развитии ребенка. М. Мид рассматривает игру в системе средств социализации личности. Игра, по мнению автора, помогает человеку овладеть социально-нормативным поведением, принятым в группе.

Одной из первых психологических теорий игры, в которой анализируется роль игры в психическом развитии ребенка, является работа К. Грооса «Душевная жизнь

ребенка». В общих чертах эту теорию можно определить как «теорию упражнения». Смысл детской игры, по мнению К. Грооса, заключается в усовершенствовании унаследованных инстинктов, придании им гибкости, приспособляемости, которых не хватает врожденным формам поведения.

Таким образом, с точки зрения К. Грооса, детская игра может быть рассмотрена как упражнение инстинктов с целью наибольшей приспособляемости к условиям функционирования, то есть - адаптации.

Е.А.Аркин, Л. С. Выготский, А.Н.Леонтьев, Д. Б. Эльконин выработали подход к игре как явлению, имеющему социально-историческую природу. Когда ребенок наблюдает за окружающими, у него появляется желание активно включиться в действия вместе со взрослыми или как взрослый. Развивающая игровая деятельность позволяет детям относительно легко и непринужденно познать себя и окружающий их мир, органично войти в него. Игра сопровождает все этапы становления личности.

Для детей раннего возраста игра – основной способ познания окружающего мира и себя в нем. В процессе развития и воспитания дошкольников игре отводится особое место. И определяется это тем, что игра очень созвучна природе ребёнка. Ребёнок от рождения и до наступления зрелости уделяет большое внимание играм. Игра — универсальный способ жизнедеятельности ребенка. Игра, как указывал Д. Б. Эльконин - форма деятельности в условных ситуациях.

В принципе, взрослые все, чем занимается малыш (собирает пирамидку, кормит куку, складывает башенку из кубиков и т. д.), называют игрой. Определение занятий малыша как игровых подразумевает, что ребенок выполняет эти действия, во-первых, по своему желанию, во-вторых, с удовольствием и, наконец, ради процесса, а не результата в общепринятом смысле. При этом каждая игра, несмотря на кажущуюся простоту, имеет, как правило, развивающий эффект.

Стремление подражать окружающим взрослым лежит, как указывает Д. Б. Эльконин, в основе развития в раннем возрасте процессуальной игры, как своеобразного вида деятельности. В ходе такой игры ребенок «понарошку», в условном плане, может уже действовать так, как взрослый. Особенностью подобных действий является то, что в них отражается процессуальная составляющая деятельности взрослых, а результат деятельности является воображаемым. Ребенок в процессуальных играх воспроизводит в основном ситуации, в которых сам малыш является объектом воздействий известных ему взрослых (мамы, папы, парикмахера, врача), перенося бытовые реальные действия на персонажи-игрушки (кукол, собачек, медвежат и пр.). Ребенок, как правило, в игре отражает то, что происходит с ним, что он видит вокруг себя, то, о чем малыш узнает в процессе своего развития.

Т. Н. Доронова подчеркивает, что игра — одно из важных средств познания окружающего мира. Это сложная, внутренне мотивированная, но в то же время легкая и радостная для ребенка деятельность. Она способствует поддержанию у него хорошего

□ усложняется организация действий, приобретающая характер цепочки, отражающей логику жизненных связей;

- происходит обобщение действий и их отдельных предметов;
- возникает сравнение своих действий с действиями взрослых и в соответствии с этим называние себя именем взрослого;
- происходит своеобразная «эмансипация», при которой взрослый выступает как образец действий, и вместе с тем возникает тенденция действовать «как взрослый», но самостоятельно.

Таким образом, развитие строения игрового действия в раннем возрасте является переходом от действия, однозначно определяемого предметом, через многообразное использование предмета к действиям, отражающим логику реальных жизненных отношений.

Работа, во время адаптационного периода детей велась по следующим направлениям:

- создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе;
- формирование чувства уверенности в детях.

Для этого первое знакомство с воспитателями и детьми проходило в благоприятной, насыщенной положительными эмоциями обстановке. При этом присутствовали оба воспитателя группы и родители детей. Воспитатели знакомили детей и родителей с группой, проводился «Праздник знакомства».

После представления нового члена детского коллектива мы провели серию игр, закрепляющих в памяти детей информацию о вновь прибывшем товарище. При этом использовались игры знакомства с детьми и воспитателем: «Давайте познакомимся!», «Я иду к вам в гости с подарками», «Приходите ко мне в гости, я буду угощать», «Назови друга ласково», «Загляни ко мне в окошко», «Чей голосок?». После игр направленных на знакомство, применялись отвлекающие внимание от нового ребенка, игры на территории детской площадки: «Карусель», «Надень и попляши».

Следующим ключевым моментом являлось знакомство с группой в игровой форме: «Расскажи стихи руками», «Найди игрушку», «Чьи вещи», «Как пройти».

В направлениях «Играем и строим» мы использовали игры с пластмассовыми и деревянными конструкторами, а также конструирование из мягких модулей: «Башенка из кубиков для матрёшки», «Построим поезд и поедем в гости», «Домик из кубиков», «Дорожка для машинь», «Медвежонок идёт к зайчику по дорожке».

В организацию адаптационного периода нами включались элементы театрализованной деятельности:

- показ настольного театра «Теремю»,
- драматизация сказки «Как собака друга искала»
- инсценирование потешки «Курочка Рябушечка».
- игра инсценировка «Сварим из овощей вкусный суп»

На протяжении всего адаптационного периода проводились игровые занятия, основными задачами которых были: преодоление стрессовых состояний у детей, эмоционального и мышечного напряжения; снижение импульсивности, излишней двигательной активности, тревоги, агрессии; развитие навыков взаимодействия детей

друг с другом; развитие речевой активности, восприятия, внимания; развитие общей и мелкой моторики, координации движений; развитие игровых умений и навыков. Такие как «Уложим куклу спать», «Ох красивый теремок – очень-очень он высоко», «Чаепитие», «Устроим кукле комнату», «Мы встречаем гостей», «Жупание куклы Капи», «Встреча с доктором Айболитом», «Рассмешим наши игрушки».

Мы использовали в работе приемы, которые позволяли затормаживать отрицательные эмоции малышей:

- игры с песком и водой: «Повись рыбка», «Дождик как-кап-кап», «Глыбы кораблю», «Печем пирожки», «Вымоем машину».

- пальчиковые игры: «Погладим котенка», «Наш малыш», «Мальчик-пальчик», «Сорока», «Домик».

- монотонные движения руками (нанизывание колец пирамидки или шариков с отверстием на шнур).

- сжимание кистей рук (малышу предлагали резиновую игрушку-пищалку).

- рисование фломастером, красками.

- слушание спокойной музыки: «Утро» (А. Григ), «Мелодия» (Глюк).

- занятия смехотерапией.

В основную часть занятия входили игры и упражнения, которые позволяют детям интенсивно двигаться, свободно выражать возникающие эмоции, взаимодействовать с окружающими.

Завершалось занятие играми малой подвижности, подводящих детей к успокоению. Дети этого возраста хорошо воспринимают материал, объединенный единым сказочным – игровым сюжетом. Каждое занятие проводилось в несколько этапов, игры по ходу варьировались мною в зависимости от реактивности детей. Проявляющаяся в этом возрасте у детей синтония (эмоциональное заражение), с помощью игр позволяет быстро переключать внимание детей с дружного плача на прыжки, хлопанье, топание, подражание, таким образом, объединяя детей и создавая положительный эмоциональный настрой.

Мы ежедневно в работе использовали язык поэтических образов, так созвучный детской душе. С помощью потешек, пестушек, колыбельных песен, песенок малыши приобретали необходимые знания, дающие уверенность в своих силах, тепло, ласку, любовь, радостные восприятия окружающего мира.

Для успешной адаптации детей раннего возраста необходимо знать и учитывать возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка. К началу раннего возраста ребёнок, приобретая стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, остаётся связанным со взрослым, ибо нуждается в его практической помощи, оценке и внимании. Это противоречие находит разрешение в новой социальной ситуации развития ребенка, которая представляет собой сотрудничество или совместную деятельность ребенка и взрослого.

Психолого-педагогическими условиями адаптации детей к дошкольному учреждению являются: учёт их индивидуально-психологических и возрастных

особенностей, факторов «риска», усложняющих адаптацию; организация взаимодействия ДООУ и семьи; консультирование родителей и воспитателей по проблеме адаптации.

Значимость игровой деятельности как средства адаптации детей раннего возраста определяется тем, что для данной возрастной категории игра – основной способ познания окружающего мира и себя в нем. Игра является основным видом деятельности в дошкольном возрастном периоде.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бондаренко А. К. Матусик А. И. Воспитание детей в игре.-М,1983.
2. Ватулина Н. Д. Ребенок поступает в детский сад. М.- 1983.
3. Воспитание детей в игре. Бондаренко А. К., Матусик А. И. М.,1983.
4. Воспитание и развитие детей раннего возраста. Под ред. Г. М. Ляминой. -М.,1981.
5. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] //Л.С.Выготский//Вопросы психологии. -1966. -№6. -С.27-36.
6. Доронова Т. Н. Использование игровых методов и приемов при обучении детей от 2 до 7 лет [Текст]//Т. Н.Доронова//Ребенок в детском саду. –2002. –№2. –С. 49-55.
7. Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры малышей. — 3-е изд. - М.: Просвещение, 1988.
8. Печора К, Ширванова О., Перунова. Учим играть детей раннего возраста// «Дошкольное воспитание»- 2005- №4.
9. 25. Козлова С. А. Дошкольная педагогика [Текст] : учебное пособие для студентов дошкольных отделений и факультетов средних педагогических учебных заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. - 2-е изд., переработанное и дополненное. - Москва: AkademiA, 2000. -414, [1]—М., 1990. - С. 172 .

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Холина О.А.
ИШПО МГПУ, г. Москва

Наша страна всегда была многонациональной, и в настоящее время, по статистике, граждане Российской Федерации принадлежат к 150 нациям и национальным группам. В условиях модернизации дошкольного образования вопрос межкультурных и межнациональных отношений остается актуальными по сегодняшний день, так как с течением времени по-прежнему можно наблюдать факты проявления неуважительного отношения, оскорбительных

характеристик в адрес людей, принадлежащих другой этнической группе.

В области социальной и образовательной политики, в том числе воспитания в условиях многонационального социума идеи нравственного воспитания становятся центральными. Нравственное воспитание ребенка занимает ведущее место в формировании всесторонне развитой личности. Определением сущностной характеристики нравственного воспитания занимались различные авторы: А.М. Архангельский, Н.М. Болдырев, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.Ф. Харламов и др. Выдающийся педагог современности В.А. Сухомлинский, разработав воспитательную систему о всестороннем развитии личности, вполне обосновано считал, что ее системаобразующий признак – нравственное воспитание. По его словам, сердцевина нравственного воспитания – развитие нравственных чувств личности, а нравственное воспитание – это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали [1].

По мнению исследователей, нравственное воспитание направлено на признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей. А также оно предполагает связь с нашей собственной человечностью через выражение известных свойств – любви, заботы, милосердия, толерантности, мужества, доброты, и т. д [2].

Нравственное воспитание имеет два основных аспекта: воспитание нравственных ценности и формирование регулятивов.

Нравственные ценности — это то, что еще древние греки именовали «этическими добродетелями». Античные мудрецы главными из этих добродетелей считали благоразумие, доброжелательность, мужество, справедливость. В качестве нравственных ценностей у всех народов почитаются честность, верность, уважение к старшим, трудолюбие, патриотизм. И хотя в жизни люди далеко не всегда проявляют подобные качества, но ценятся они людьми высоко, а те, кто ими обладают, пользуются уважением. По словам Голиковой И.Н., эти ценности, представляемые в их безупречном, абсолютно полном и совершенном выражении, выступают как этические идеалы [3].

Помимо этого, воспитание нравственных ценностей также заключается в воспитании уважения ко всем людям, независимо от расы, национальной принадлежности, вероисповедания и т.д. А так

как воспитание подрастающего поколения происходит в условиях поликультурной среды, приоритетными формами и видами педагогической деятельности по воспитанию нравственных ценностей становятся такие, которые дают детям возможность утверждать, сохранять и развивать свою культуру.

Современная дошкольная образовательная организация также является многонациональной. И это не должно являться преградой в воспитании ребенка-дошкольника, в формировании его нравственных ценностей и идеалов. Одной из важнейших задач воспитателя является увидеть богатый воспитательный потенциал поликультурной среды ДОО. Ведь именно многонациональная, поликультурная среда ДОО способны вложить в дошкольника интерес и уважение как к своей культуре, так и к культуре детей другой национальности. Поликультурная среда детского сада оказывает огромное влияние на становление личности ребенка, воспитание в нем тех нравственных ценностей, взглядов и пониманий, которые помогут ему, живя и развиваясь в нашем многонациональном обществе, научиться действовать в нескольких культурных полях одновременно и при этом сохранять собственные национальные и конфессиональные интересы.

Поликультурная среда детского сада является важным средством воспитания нравственных ценностей дошкольника.

Каким же образом воспитатель может использовать поликультурную среду ДОО в воспитании нравственных ценностей дошкольников?

Во-первых, воспитатель может взаимодействовать с детьми, принадлежащими к другой культуре. Особая роль педагога, - поддержать, поощрить проявление ребенком своих национальных особенностей. Например, ребенок после летнего отдыха по своему возвращению в детский сад, научил других ребят какой-либо своей игре (национальной). Спустя какое-то время можно спросить ребят, хотят ли они узнать о культуре этого народа больше, о других играх, песнях этого народа, или углубить знания об этой игре, например, узнать её название. В результате, дети становятся более сплоченными, они учатся принимать друг друга, независимо от их национальных особенностей и различий. Как следствие, растет доверие между детьми, их взаимоотношения переходят на качественно новый уровень.

Во-вторых, следующим важным компонентом использования поликультурной среды в формировании нравственных ценностей дошкольников является взаимодействие воспитателя с родителями

детей, принадлежащих к другой этнической группе. Именно они могут помочь воспитателю правильно произнести название декоративный росписи, с которой воспитатель знакомит детей, название национального блюда, народной игры (важно предварительно убедиться, что на русском языке оно звучит корректно, не «режет» слух). Такие родители нередко лучше воспитателя расскажут детям о других особенностях своей культуры (как приготовить национальное блюдо, спеть песню, исполнить танец, научить детей элементам декоративного народного творчества и т.д.). Такие встречи очень важны и для ребят, и для родителей, и для самих воспитателей; поскольку в результате все участники образовательного процесса учатся общаться с представителями другой культуры, у них развивается интерес, дружеское отношение к определенному народу, его традициям. Дети начинают понимать, что, несмотря на все различия, можно иметь единство и взаимопонимание между собой, что эти отличия не только не мешают ребятам дружить, но преодолев стеснение, недопонимание, дружба может стать еще крепче.

Как пример, хочется вспомнить дружбу двух девочек в поликультурной группе ДОО, Света и Айдан (имена изменены). Одна из них принадлежала к азербайджанской культуре и почти не знала русский язык (Айдан), другая была русская (Света). Когда Айдан пришла в группу детского сада, она в основном сидела и плакала. Света, у которой почти всегда были с собой какие-либо маленькие игрушки, показывала, давала их Света, утешала ее, как могла. Так они подружились, - вместе ходили, играли. Света учила Айдан говорить по-русски, помогала ей писать буквы (при подготовке к школе). Айдан помогла Света научиться правильно держать ножницы; - из-за заболевания кистей рук для девочки это было не просто. Играя вместе в куклы, Айдан пела колыбельные песенки на азербайджанском, Света их потом пела у себя дома, при этом ее мама удивлялась, что ее ребенка учат в детском саду иностранному языку. Выпускаясь из детского сада, девочки были лучшими подругами, Айдан к тому времени уже освоила русский язык, а Света прекрасно управлялась с вырезыванием аппликаций. Межкультурные различия не помешали им стать друзьями, но помогли, оказывая взаимопомощь и поддержку друг друга, вместе справиться с трудностями, встречавшимися на их пути.

Как мы можем видеть из этого примера, дружба девочек развивалась вопреки их культурным различиям, и наличие этих отличий, сложности в адаптации к группе детей другой культуры,

только побудили детей к проявлению своих нравственных качеств, - поддержать, посочувствовать, помочь другому ребенку. Таким образом, мы можем говорить о наличии потенциала поликультурной группы в воспитании нравственных ценностей старших дошкольников. При этом важно помнить, что результативность работы по воспитанию нравственных ценностей у ребенка-дошкольника во многом зависит от личности воспитателя, его педагогической компетентности, его способности замечать и использовать воспитательный потенциал поликультурной среды ДОО.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Григорович Л.А Педагогика и психология: учебное пособие / Л.А Григорович, Т.Д.Марцинковская - М.: Гардарики, 2003 - 480 с.
2. Розова Т.Н., Хохлова, Е.В. Воспитание гуманизма в условиях многонационального социума /Т.Н. Розова//Этнопедагогика – педагогика жизни. – Элиста: АПП Джангар, 2001. – 292 с.
3. Голикова И. Н. Нравственные ценности, Рязанский Государственный Радиотехнический Университет, 2011 – 41 с.
4. Очирова Н.П. Формирование духовно-нравственных ценностей школьников на основе диалога культур, : дис.канд. пед. наук. — Элиста, 2009. -158с.

РАЗДЕЛ IV. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Андреева А. Р.
ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ г. Челябинск

Обучение – это существенная сторона развития и воспитания человека. Воспитание не может выполнить своей основной задачи подготовки человека к жизни в данном обществе вне обучения. «Воспитание вне процесса обучения не могло бы обеспечить подрастающему поколению возможность усвоения опыта человечества, научных закономерностей природы и общества, выраженных в различных науках. Подрастающий ребенок в таком случае не смог бы «догнать» свое старшее поколение. Объем и глубина его знаний не позволили бы ему участвовать и, главное, совершенствовать общественное производство, что означало бы отсутствие прогресса», – отмечает С.П. Баранов [1, С. 65].

Исторически обучение возникает как необходимая сторона воспитания и выполняет одну из основных задач развития личности – передать молодому поколению опыт человечества. В «Психолого-педагогическом словаре» обучение определяется, как «целенаправленная, организованная, систематическая передача старшим и усвоение подрастающим поколением опыта общественных отношений, общественного сознания, культуры...» [2, С. 284-285].

Задача воспитания нравственности, формирования нравственной культуры стихийно в процессе обучения не решается. Обучение приобретает самостоятельный характер, со своими специфическими целями и задачами. Воспитательный характер обучения становится скрытым. Поэтому возникает необходимость выявить эту скрытую сторону обучения, управлять процессом обучения с точки зрения выполнения задач воспитания, а это возможно на основе использования учителем дидактической системы воспитания в процессе обучения.

В противном случае, процесс обучения по содержанию, по форме, по характеру познавательной деятельности ученика приобретает относительную самостоятельность и независимость от процесса воспитания. «Вместе с тем, в воспитании, – отмечает А.В. Усова, – играют важную роль содержание обучения, методы преподавания и личность учителя: его взгляды, убеждения,

отношение к явлениям общественной жизни, уровень теоретической подготовки, характер отношений к своим ученикам. Применение догматических репродуктивных методов преподавания приводит к тому, что дети становятся пассивными, неинициативными, приучаются все воспринимать на веру, не подвергая сомнению; у них воспитывается механическая память и лень мышления»[4, С. 24].

Возникает необходимость специально организованной деятельности учителя и ученика, для того чтобы выполнить задачи воспитания нравственности и формирование нравственной культуры в обучении. «Воспитывающий характер обучения становится принципом обучения, регулирующим преподавательскую и учебную деятельность с точки зрения стихийно возникших и преднамеренно поставленных задач воспитания» [6, С. 103]. Если даже учитель не думает о воспитании учащихся, а лишь продумывает методы сообщения новых знаний, его уроки во всех случаях воспитывают у них определенные черты, его уроки во всех случаях воспитывают у них определенные черты, его качества, но в одних случаях – отрицательные, а в других – положительные. Это зависит от того, как учитель ведет себя на уроке, как он относится к учащимся, как излагает материал и организует при этом познавательную деятельность учащихся, какой материал использует для иллюстрации основных теоретических положений, на каком материале организует упражнения по закреплению изучавшегося на уроке.

Между тем, как в методических рекомендациях, так и в практике работы школы, существует узкопрактический подход к вопросу о воспитательных функциях процесса обучения. Выполнение воспитательных функций процесса обучения нередко связывается с поисками повышения воспитательной эффективности урока. И хотя это само по себе важно, но недостаточно для решения проблемы. Одни педагоги подходят к явлению единства учебно-воспитательного процесса с самых общих позиций. Их точка зрения состоит в том, что поскольку они обучают, дают детям знания и навыки, то объективно, не зависимо от обучающих умений педагога вершится процесс воспитания. Поэтому нечего ломать голову над проблемой воспитания в процессе обучения, а нужно просто умело обучать. Обучение всегда воспитывает, так же, как воспитание всегда обучает.

Другие считают, что выполнение воспитательных функций процесса обучения происходит в момент использования на уроках «воспитательных моментов», направленных на формирование нравственной культуры.

Третьи предполагают, что выполнение воспитательных функций процесса обучения вовсе не в усилении внимания к содержанию

изучаемого предмета, а в совершенствовании методики преподавания и увлеченности того, кто учит. Более того, некоторые педагоги и психологи, увлеченные идеей интеллектуального развития детей, формализуют учебный процесс до той недопустимой крайности, когда содержание обучения рассматривается лишь только как материал для упражнения умственных сил, как иллюстрация тех или иных схем, как средство развития навыков самостоятельной работы и развития творческих способностей.

Принцип воспитывающего характера обучения в этом случае противоречит сам себе, так как разъединяет и противопоставляет воспитание содержанием науки воспитанию обучающей деятельностью, умением производить мыслительные операции и совершенствовать свои творческие способности.

Четвертые подходят к воспитательным функциям обучения упрощенно. Они предполагают, что главная функция воспитания в процессе обучения состоит в том, чтобы «держать дисциплину». На уроках этой группы учителей всегда господствуют требования, указания, строгий контроль, независимо от состояния реального отношения учащихся к учению и изучаемому материалу.

Во всех рассмотренных случаях есть рациональные зерна. Однако каждая из них представляет собой односторонность, доведенную до крайности, игнорирование целостности и противоречивости процесса обучения со всеми вытекающими последствиями. Реальная реализация воспитательных функций процесса обучения намного сложнее, шире, противоречивее и связана, по мнению О.Р. Шефер [5], с учетом следующих факторов – существенных обстоятельств.

Во-первых, объективный ход процесса обучения позволяет ученику преодолеть внешние препятствия и трудности внутренние, преодолеть самого себя. Этот процесс самоопределения в единстве с познанием действительности на каждом новом этапе дает что-то новое формирующейся личности – укрепляет ее духовные силы, способствует самоутверждению, осознанию смыслообразующих мотивов и доставляет нравственно-эстетическое удовлетворение, действующее на ребенка столь же активно стимулирующее, как смыслообразующие мотивы. Словом, учение как одна из ведущих деятельностей ребенка не просто акт усвоения знаний, умений и навыков. Это процесс нравственного становления личности, процесс формирования характера в процессе преодоления внутренних и внешних противоречий.

Во-вторых, в ходе обучения в сознании ребенка происходит

сложная работа, в результате которой как бы осуществляется передача эстафеты от стимулирования неосознанным инстинктом к пробуждению подлинно движущих сил на основе осознания смыслообразующих мотивов, нравственных позиций. В процессе обучения возникает и усугубляется неразрешенное для ребенка противоречие между возрастанием сознательного отношения к миру вообще и отсутствием осознанного отношения к необходимости усвоения избыточной информации, мобилизующего ребенка в этой деятельности. Не понимание данного факта отдельными педагогами приводит к тому, что в процессе обучения ребенок не приучается длительному волевому напряжению ради достижения осознанных целей, не приучается к ответственности, не формируется его (ребенка) четкая позиция, нравственная культура [6].

Таким образом, воспитательная сущность обучения состоит в том, чтобы, развивая умственные силы и способности детей, развивать у них нравственную культуру.

При этом воспитательная деятельность учителя в школе охватывает множество проблем и явлений, исключительно многогранных как по содержанию, так и по разнообразию методов, форм и средств педагогического воздействия на учащихся. Применение активных методов обучения стимулирует развитие внимания, мышления учеников и познавательную активность. Какую бы сторону учения и практической деятельности школьников мы не взяли, она, так или иначе, находит свое отражение в работе его наставника, касается обязанностей педагога.

В-третьих, необходимо учитывать, что «в процессе учебных занятий все должно оказывать воспитывающее воздействие: содержание учебного материала, методы его изучения, методы учения, поведение учителя, его одежда, поступки, яркая образная речь, взаимодействие с учащимися (доброжелательность, внимательность, сочетающаяся с высокой требовательностью, учет индивидуальных особенностей учащихся), его умение актуализировать внимание учащихся на главном, существенном, вызвать интерес к изучаемым вопросам, организовать самостоятельную работу учащихся, взаимопомощь детей в учении и т.д. Все это, вместе взятое, способствует созданию на уроке рабочей атмосферы, доброжелательности, желания хорошо выполнить задание учителя, внимательно слушать его объяснение» [3, С. 11].

В-четвертых, систематическое использование в учебном процессе различных приемов способствует воспитанию у школьников устойчивого познавательного интереса к предмету. Вызвав интерес к

основной задаче учебного занятия, необходимо еще обеспечить устойчивость внимания, желание работать на протяжении всего занятия. Это также требует от учителя предварительного продумывания системы приемов, поддерживающих интерес к работе в течение всего занятия. В факторах воспитания руководящая роль принадлежит учителю, в воспитании все должно основываться на личности учителя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный порядок заведения, как бы хитро они ни были продуманы, не могут заменить личности в деле воспитания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Баранов, С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. инст-тов по спец № 2121 «Педагогика и методика начального обучения» – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.

2. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.

3. Усова, А.В. Воспитание учащихся в процессе обучения физике / А.В. Усова, В.В. Завьялов. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.

4. Усова, А.В. О воспитании гражданственности и нравственности в процессе обучения физике / А.В. Усова, О.Р. Шефер // Физика в школе. – 2003. – № 3. – С. 24-27.

5. Шефер, О.Р. Моделирование и диагностирование воспитательной работы учителя физики: Теория и практика/ О.Р. Шефер: монография. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2004. – 166 с.

6. Шефер, О.Р. Методика воспитания гражданственности, патриотизма и нравственности у учащихся в процессе обучения физике / О.Р. Шефер: Дисс... док. пед. наук. – Челябинск, 2004. – 375 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО

Артисова М.С., Карпухина Т.А.
МБДОУ детский сад № 17
«Журавушка», г.о. Коломна

С 1 января 2014 года введен в действие Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования который разработан на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации с учётом Конвенции ООН о правах ребёнка. В условиях реализации новых нормативно-содержательных подходов перед дошкольным образованием поставлены целевые ориентиры, предполагающие открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие с родителями. Задачи, стоящие сегодня перед системой образования, повышают ответственность родителей за результативность учебно-воспитательного процесса в каждом ДОУ, так как именно родительская общественность непосредственно заинтересована в повышении качества образования и развития своих детей [1, С.5].

Согласно статье 18 Закона РФ «Об образовании»:

п. 1: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте»

п. 3: «Для воспитания детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития этих детей в помощь семье действует сеть дошкольных учреждений» [2, С.21].

Мы готовим детей к школе, вырабатываем усидчивость, любознательность, внимание, память. И именно совместная работа нас педагогов, могут дать положительный результат.

Семья и дошкольное учреждение – два важных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребёнка необходимо их взаимодействие.

Ребенок, находясь в дошкольном образовательном учреждении, приобретает знания, умения взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, а также организовывать собственную деятельность. Развитие дошкольников в образовательном процессе без активного участия его родителей вряд ли возможен, поэтому в работе с родителями должно уделяться большое внимание, ведь именно в

семье происходит первичная социализация и формируется мировоззрение ребенка [3, С.86].

Ведущей целью нашей работы по взаимодействию детского сада с семьёй, является сотрудничество, оказание помощи в воспитании, труде, охране, здоровья детей.

Для достижения цели нами поставлены некоторые задачи:

- установить прочные партнёрские взаимоотношения между детским садом и семьёй;

- сформировать активную позицию родителей, помогающую раскрыть образовательные возможности в вопросах воспитания, развития, сохранности здоровья своих детей;

- повысить степень вовлечённости родителей в воспитательно-образовательный процесс дошкольного учреждения.

Наиболее эффективными формами работы с родителями, является:

- Социальный анализ состава семьи (помогает правильно выстроить работу с родителями, сделать ее эффективной, подобрать интересные формы взаимодействия с семьёй);

- Информационные стенгазеты (представление интересных моментов жизнедеятельности ребенка в детском саду);

- «Круглый стол» (обсуждение с родителями актуальных проблем воспитания);

- Интерактивные досуговые мероприятия (подготовка к выставкам, праздникам, мероприятиям, которые проводятся в течение всего года по тематическому плану, где участниками являются дети, родители, педагоги, а взрослые являются примером для подрастающего поколения);

- «День открытых дверей» (участие родителей в педагогическом процессе, является одной из форм работы с родителями. На открытых занятиях и мероприятиях они могут познакомиться с задачами, правилами и традициями ДОУ).

Работа с родителями постоянно меняется, традиционные формы работы, в которых главное место отводилось сообщениям, докладам, утратили свое значение из-за малой их эффективности, недостаточности обратной связи. Использование новых, активных форм, позволяет вовлечь родителей в процесс обучения, развития и познания собственного ребенка [4, С.58].

В заключении хотелось бы сказать, что новые формы работы с родителями способствуют повышению их педагогической значимости, помогают положительно влиять на качество воспитания и развития дошкольников через создание лучших условий для

личностного развития детей, позволяют осуществлять личностно-ориентированный подход, дают возможность самосовершенствоваться в своей работе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

2. Михайлова-Свирская Л.В. Работа с родителями. – М.: Просвещение, 2015. – 126 с.

3. Атемаскина Ю.В., Богославец Л.Г. Современные педагогические технологии в ДОУ: Учебно-методическое пособие. - СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 112 с.

4. Закон РФ "Об образовании" от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 12.11.2012).

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Воронина Г.М.

МБДОУ «Средняя школа № 8
города Ельца», г. Елец, Липецкой обл.

Проблемы сохранения здоровья учащихся стали особенно актуальными на современном этапе. Кризисные явления в обществе способствовали изменению мотивации образовательной деятельности у учащихся, снизили творческую активность, замедлили физическое и психическое развитие, вызвали отклонения в социальном поведении. В создавшейся обстановке естественным стало активное использование педагогических технологий, нацеленных на охрану здоровья школьников. Здоровьесберегающие технологии в учебно-воспитательном процессе формируют бережное отношение к физическому и психическому здоровью, важнейшие социальные навыки, способствующие успешной адаптации детей в обществе. Цель здоровьесберегающих технологий обучения - обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе. Что должен сделать учитель для сохранения здоровья детей? Сохранение и укрепление здоровья - это важнейшие составляющие

работы учителя. Проблема сохранения и развития здоровья приобрела статус приоритетного национального направления, что указано в национальном проекте «Образование», президентской инициативе «Наша новая школа», Федеральных государственных образовательных стандартах. Стандарт второго поколения обеспечивает формирование установок и норм поведения, направленных на сохранение и укрепление здоровья. Как организовать учебный процесс, чтобы сберечь здоровье ребёнка, помочь ему адаптироваться к новым условиям? Для организации благоприятного климата на уроках использую элементы здоровьесберегающих технологий: гимнастика для глаз, различные тестовые задания с выбором ответа, игровые задания на развитие фантазии, распознавание ошибок. Проведение физкультминутки во время урока имеет оздоровительную направленность. В состав упражнений для физкультминуток включаю: упражнения по формированию осанки, укреплению зрения, укрепления мышц рук, упражнения для ног, релаксационные упражнения для мимики лица, упражнения, направленные на выработку рационального дыхания. Большинство учащихся начальных классов не умеют правильно дышать во время выполнения мышечной нагрузки, ходьбы, бега, а также в условиях относительного мышечного покоя. Неправильное дыхание приводит к нарушению деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, снижению насыщения крови кислородом, нарушению обмена веществ. Поэтому ввожу упражнения для выработки глубокого дыхания: усиления выдоха, в сочетании с различными движениями туловища и конечностей. Выполняемые упражнения дают нагрузку мышцам, которые не были загружены при выполнении текущей деятельности, а также способствовать расслаблению мышц, выполняющих значительную статическую или статико-динамическую нагрузку. Чтобы привить интерес к утренней зарядке, вместе с учителем физической культуры был разработан комплекс упражнений. Утреннюю зарядку целесообразно проводить с музыкальным сопровождением, так как музыка дисциплинирует, повышает внимание и работоспособность. Укреплению физического и нравственного здоровья служат уроки физической культуры, игры-считалки на переменах, подвижные игры в продленных группах, система воспитательной работы: беседы, классные часы, «уроки здоровья», дни здоровья, работа с родителями, воспитание и обучение детей нормам здорового образа жизни, пропаганда правил гигиены, ознакомление родителей с методами формирования здорового образа жизни, спортивные праздники «Папа, мама, я-спортивная семья!».

экскурсии, походы. Включение в каждый урок психофизиологических разрядок и физических упражнений полезно для психофизической разгрузки учащихся и учителя. Релаксация — это расслабление после напряженной умственной деятельности. Релаксация должна освобождать ученика на какое-то время от умственного напряжения. Вот некоторые элементы релаксации, которые применяю на начальном этапе обучения: зарядка с движениями, песнями, танцами, музыкальные игры.(игра «Здравствуй» , игра-пантомима, шуточные истории на уроке .В качестве приёма здоровьесбережения применяю дифференцированный подход к обучению на уроке. Объём домашнего задания и степень его сложности соизмеряю с возможностями каждого ученика. Опыт показывает, что если ребёнок не справился с домашним заданием несколько раз, то у него пропадает интерес к этому процессу. Поэтому предлагаю детям разноуровневые домашние задания. Применение игровых технологий на уроках в комплексе с другими приемами и методами организации учебных занятий укрепляет мотивацию на изучение предмета, помогает вызвать положительные эмоции, увидеть индивидуальность детей. Провожу уроки с презентациями: «В гостях у царицы Геометрии», виртуальная экскурсия «Осенний лес», « В мире слов». Использование здоровьесберегающих технологий в учебном процессе начальной школы позволяет учащимся более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве. Грамотная работа педагога, организация всех оздоровительных и профилактических мероприятий должна проводиться параллельно с обучением, во главе которого на первое место ставится задача сохранения и укрепления здоровья учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Замышляева Н. В. Проблема здоровьесбережения: пути её решения на уроке»// Начальная школа. 2010 . №6
2. Коваленко В.И. Здоровьесберегающие технологии. – М., 2004 г.
3. Электронный ресурс –URL: <http://www.shkola-dlya-vesh.ru/shkola/zdorov/33-komp-zdor/144tehnologiya.html>

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Губанова Н.Ф., Черемисина М.А.
ГОУ ВО МО "Государственный социально-
гуманитарный университет", г.о. Коломна

Проблема организации проектной деятельности с детьми младшего школьного возраста является достаточно новой в отечественном образовании, однако существуют исследования, в которых разработаны ключевые понятия, структура, принципы проектной деятельности (Л.А. Венгер, Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко, Е.Г. Кагаров, М.В. Крупенина и др.).

В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования на первое место встает вопрос формирования общеучебных умений и навыков, а также способов деятельности, уровень освоения которых в большей мере определяет успешность всего дальнейшего обучения. Начальное образование должно решать главную задачу – создавать базу формирования учебной деятельности детей – систему учебных и познавательных мотивов, способность принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, составлять план, осуществлять контроль, производить оценку учебных действий и их результата. Требуется поиск адекватных способов и форм организации образовательного процесса, при помощи которых можно добиться новых образовательных результатов. Одной из таких адекватных форм является проектная деятельность. Новые образовательные результаты (в первую очередь, учебная и социальная самостоятельность; компетентность в решении проблем, в принятии решений; ответственность и инициативность и др.) могут быть достигнуты только лишь посредством проектной деятельности школьников, которая используется в урочное время и во внеурочной деятельности.

Метод проектов направлен на развитие познавательных способностей учащихся, умение самостоятельно конструировать собственные знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов помогает педагогу организовывать самостоятельную работу обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую школьники выполняют в течение определенного времени.

Однозначных требований к условиям организации проектной деятельности в начальной школе нет, но за основу можно взять

следующие основные принципы проектной деятельности, предложенные Е.С. Полат: проект должен быть посильным для выполнения; создавать необходимые условия для успешного выполнения проектов (формировать соответствующую библиотеку, медиатеку); вести подготовку учащихся к выполнению проектов; обеспечить руководство проектом со стороны педагогов - обсуждение выбранной темы, плана работы (включая время исполнения) и ведение дневника, в котором учащийся делает соответствующие записи своих мыслей, идей, ощущений - производить рефлексию. Дневник должен помочь учащемуся при составлении отчета в том случае, если проект не представляет собой письменную работу. Учащийся прибегает к помощи дневника во время собеседований с руководителем проекта (если проект групповой, каждый учащийся должен показать свой вклад в выполнение проекта); обязательная презентация результатов работы по проекту в той или иной форме [1, С. 55]. При организации проектной деятельности в начальной школе следует учитывать возрастные и психолого-педагогические особенности младших школьников. Включать младших школьников в проектную деятельность необходимо постепенно, начиная с первого класса.

Большого внимания от учителя требует и процесс осмысления, целенаправленного приобретения и применения школьниками знаний, необходимых в том или ином проекте. От учителя при этом потребуются особый такт, деликатность, чтобы не «навязать» ученикам информацию, а направить их самостоятельный поиск. Можно использовать наводящие вопросы: например: «Всё ли вы знаете, чтобы выполнить данный проект? Какую информацию вам надо получить? К каким источникам информации следует обратиться (интернет, справочники, художественная литература, учебники)?» [2, С. 22]. Целесообразно в процессе работы над проектом проводить с младшими школьниками экскурсии, прогулки-наблюдения, социальные акции. После защиты проекта изготовленные изделия можно подарить людям, чьи потребности изучали дети, членам семей учащихся, можно передать в детский сад. Важно, чтобы дети ощутили потребность в тех изделиях, которые они изготовили, почувствовали атмосферу праздника оттого, что они доставили радость людям. Весьма важный вопрос - оценка выполненных проектов, которая должна носить стимулирующий характер. Школьников, добившихся особых результатов в выполнении проекта, можно отметить дипломами или памятными подарками, при этом в начальной школе должен быть поощрен каждый ученик,

участвовавший в выполнении проектов. Не следует превращать презентацию в соревнование проектов с присуждением мест. Лучше выделить несколько номинаций и постараться так, чтобы каждый проект «победил» в «какой-либо» номинации. Например, могут быть следующие номинации: «Познавательный проект», «Нужный проект», «Памятный проект», «Красочный проект», «Веселый проект» и т.д. Помимо личных призов можно приготовить общий приз всему классу за успешное завершение проектов. Это может быть поход в лес, на выставку, в музей, на экскурсию и т. п. [1, С. 54]. На заключительном этапе необходимо оценить не только продукт проекта, но и саму деятельность: что помогало в реализации проекта, что в работе понравилось, что надо было изменить в совместной работе, оценить вклад в работу каждого участника, поблагодарить детей за работу. Всегда следует помнить, что успех и желание рождается от успеха; наибольшую эффективность имеют такие учебные предметы, как "Окружающий мир" (природоведение), иностранные языки, изо и технология. Преподавание данных дисциплин не только допускает, но и требует введения метода проекта как в классно-урочную, так и во внеурочную деятельность учащихся. Целесообразно в процессе работы над проектом проводить экскурсии, прогулки-наблюдения, опросы, интервьюирование учащимися отдельных лиц, для которых предназначен детский проект; каждый проект должен быть обеспечен всем необходимым: материально-техническое и учебно-методическое оснащение, кадровое обеспечение (дополнительно привлекаемые участники, специалисты), информационные ресурсы (каталоги библиотеки, Интернет, CD-Rom аудио и видео материалы и т.д.), информационно-технологические ресурсы (компьютеры и другая техника с программным обеспечением) [3, С. 20].

Таким образом, при применении проектной деятельности происходит формирование у детей личностных качеств (доброжелательность, внимательность к людям, уважение), мотивация, рефлексия и самооценка, обучение выбору и осмысление последствий выбора и итогов собственной деятельности. Кроме того развиваются познавательные интересы, активность, любознательность, самостоятельность, целеустремленность, происходит обучение информационным технологиям.

Таким образом, мы отметим, что проектная деятельность требует специальной организации. Она может проходить в разнообразных формах, однако содержание не только отражает форму, но и дает возможность учащемуся проявить выдумку в разработке проекта, а

педагогу - в организации проектной деятельности, в оснащении ее необходимым инструментарием.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Полат, Е. С. Метод проектов. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика//<http://www.raor.ru/index.php?id=127>
2. Коньшева, Н. М. Проектная деятельность школьников // Начальная школа. - 2006. - № 1.
3. Кальней, В. А. Структура и содержание проектной деятельности/В. А. Кальней, Т. М. Матвеева, Е. А.Мищенко, Е. С. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. - № 4.
4. Матяш, Н. В. Проектная деятельность младших школьников/Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко //Книга для учителя начальных классов.- М.: Вентана-Граф, 2007.
5. Полат Е.С. Метод проектов: типология и структура // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. - № 9.
6. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт// <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2754>

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ.

Дурманова Е.К., Ерзунова В.С., Раевская А.В.
МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9»
г. Воскресенск

В настоящее время одной из наиболее актуальных остается проблема построения системы обучения, которая была бы эффективна как в плане формирования у школьников определенных знаний, навыков и умений, так и в плане их психологического развития, обеспечивая тем самым преемственность между всеми ступенями обучения.

На протяжении нескольких лет отмечается стойкая тенденция к увеличению детей, имеющих различные трудности освоения программы начального образования и направленных на обучение в классы КРО. В МОУ «СОШ №9» в специальных коррекционных классах для детей с ЗПР данная тенденция прослеживается в 2014-2015 учебном году обучалось 186 учащихся, в 2015-2016 учебном году - 198 учащихся, в 2016-2017 – 208 учащихся.

Одним из серьезных препятствий к успешному обучению в школе является несформированность оптико-пространственной деятельности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Дунаева З.М., В.И. Зайцева отмечают, что такие дети ориентируются в пространстве довольно длительное время на уровне практических действий [1].

По мнению А.В. Семенович, М.М. Семаго и Н.Я. Семаго пространственные представления являются базовой составляющей психического и интеллектуального развития, на которые надстраиваются все высшие психические функции [3].

Нейропсихологическая диагностика выявляет, что причиной нарушений пространственных представлений является несформированность отделов, обеспечивающих пространственно-временной анализ и синтез. Пространственные представления связаны с работой височно-теменно-затылочной области коры головного мозга. Она является областью перекрытия отделов мозга по переработке зрительной, слуховой и тактильной информации. Эти зоны играют основную роль в обеспечении сложного пространственного синтеза, объединяя работу нескольких анализаторов [4]. Пространственная ориентировка – это особый вид восприятия, который обеспечивается единством работы зрительного, слухового, кинестетического и кинестетического анализаторов. Определение правильного положения в пространстве требует соответствующего уровня развития аналитико-синтетического мышления.

Пространственные представления имеют сложное иерархическое строение и длительный период развития в онтогенезе. Возможности подлинной коррекции пространственных представлений, базирующейся на больших потенциальных возможностях развивающегося мозга и стимулирующей развитие дефицитных мозговых факторов, с возрастом существенно ограничиваются.

При анализе данных комплексной психологической диагностики за 2014-2015 и 2015-2016 учебный год специалистами МОУ «СОШ №9» было выявлено, что у 91% младших школьников с ограниченными возможностями отмечается недоразвитие пространственных и квазипространственных представлений. Отличительным признаком является несформированность умения использовать в речи пространственные вербально-понятийные средства языка и плохая ориентировка в право-левосторонней асимметрии пространства.

Умения устанавливать отношения между объектами (на плоскости листа) и словесно обозначать их, сформированы у младших школьников с ОВЗ на ориентировочном уровне. Наблюдаемые трудности в установлении и обозначении пространственных отношений были обусловлены как недостаточной обобщенностью пространственных представлений, так и ограничением вербальных средств. Не все школьники способны адекватно употреблять пространственную терминологию – многие понятия и термины смешивались, заменялись близкими по смыслу словами. Недоразвитие пространственного гнозиса, пространственных представлений проявляется в снижении умения ориентироваться в схеме собственного тела, окружающем пространстве, в горизонтальной плоскости стола, листа (книги, тетради), в неумении устанавливать пространственные отношения предметов. Данная функция нарушается сильнее, если установка пространственных отношений лишается вспомогательных опор.

В настоящий момент в среде специалистов обсуждаются принципы выбора стратегии развития и коррекции пространственных представлений и возможности ее полноценной реализации в рамках школы [2].

В МОУ «СОШ №9» развитие пространственных представлений младших школьников с ОВЗ является одной из важных задач коррекционно-развивающей работы как индивидуальной, так и групповой. Значительное внимание этому уделяют педагоги-психологи, учителя начальной школы, преподаватели физической культуры, а также логопеды. В первую очередь они работают с теми детьми, у которых наблюдается недостаточная сформированность оптико-пространственной деятельности.

Формирование пространственных ориентировок производится поэтапно на основе:

- действием по подражанию взрослому;
- действием по готовому образцу;
- действием по инструкции;
- самостоятельного планирования и моделирования;
- вербализации деятельности.

На начальном этапе коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ЗПР с неполной сформированностью пространственных представлений, важно использовать упражнения, направленные на развитие представлений о схеме собственного тела. На данном этапе мы используем такие упражнения как «Какая рука?», «Покажи правильно?», «Веселая зарядка», «В поисках клада».

На втором этапе коррекционно-развивающей работы используем обозначение пространственных отношений и понимание слов «дальше», «вверх», «сзади». Прокладывая путь через различные лабиринты, отгадывая загадки, ребенок сможет развить не только пространственные представления, но и внимание, воображение, мышление, графические навыки, сформировать образ буквы и слова. На 45% снижается зеркальность написания букв и цифр.

Далее учащиеся научаются ориентироваться в схематическом пространстве, в пространстве листа, тетради, парты. На этом этапе младшие школьники должны понимать, что «вверх» это не только голова, потолок, но он может быть и у листа бумаги, песочницы, парты.

На втором и третьем этапе в МОУ «СОШ №9» широко используется сенсорная комната, а именно пескотерапия. На занятиях в игровой форме происходит знакомство и отработка навыка ориентирования на «песочном листе»: верх-низ, право-лево, над - под, из-за, из-под, центр, угол через систему игровых упражнений. Например, совместное построение в песочнице разнообразных живых и неживых сообществ (город, деревня, лес, река, озеро, остров).

Занятия с песком также помогают школьникам не бояться совершения ошибок. Мы часто наблюдаем нервное беспокойство ребенка, если он что-то нарисовал или написал на листе неправильно. В работе с песком все иначе: если ты сделал что-то не так, проведи ладошкой по песку и начни сначала. Это свойство данного материала особенно полезно для детей с ОВЗ.

Последний этап формирования пространственных отношений включает в себя ориентацию в системах знаков, символах. Здесь мы используем такие виды работы как графический диктант, дорисовывание симметричных изображений, составление рисунков на оси координат.

Обязательным условием для полноценного овладения учеником пространственными ориентировками является постепенное усложнение материала: от заданий на ориентировку на собственном теле до полного словесного отчета о выполнении заданий с использованием слов, обозначающих пространственные отношения.

Переход от одного этапа работы к другому зависит от индивидуальных особенностей ребенка, глубины имеющегося у него нарушения или слабости функции. Не стоит добиваться быстрого, всегда стабильного выполнения заданий. Наша задача – создать вместе с ребенком арсенал компенсирующих средств, маркеров, способов устранения слабого звена [4].

Таким образом, коррекционно-развивающая работа по дифференцировке пространственных отношений у детей способствует развитию и систематизации знаний о функциональных, структурных и причинно-следственных отношениях между вещами, составляющими сущность логического мышления, и непременно улучшает результаты в школьном обучении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития / З.М. Дунаева. – М.: Советский спорт, 2006.
2. Коломинский Я. П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.П. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004
3. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога /Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М., 2000.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтоге неза: Учебное пособие. — М.: Генезис, 2007.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ РОЛЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Зеленкова И.В.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна
Сигачева-Римская А.А.
Средняя общеобразовательная школа
№39, г. Воскресенск

В наше время информация играет такую же важную стратегическую ценность, как и традиционные материальные ресурсы. Современные информационные технологии, позволяют создавать, хранить, перерабатывать информацию и тем самым обеспечивают эффективные способы ее представления потребителю, являются мощным инструментом ускорения прогресса во всех сферах общественного развития. Любая педагогическая технология – это не только информационная технология, но и основа технологического

процесса обучения, которое сочетает в себе получение и преобразование информации. Поэтому данный термин, а именно информационно-коммуникационная педагогическая технология носит двойственный характер. С одной стороны его понимают как научное направление, включающее в себя совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, а с другой – это конкретный способ работы с информацией (способ и средства сбора, передачи и обработки информации для получения новых сведений об изучаемом объекте).

В.И. Загвязинский дает такое определение информационной технологии обучения: «это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио, видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией». [1, С. 169].

Понятия «компьютерная технология обучения» (КТО) и «информационная технология обучения» (ИТО) иногда используется в качестве синонимов. Однако информационные технологии могут использовать компьютер как одно из возможных средств, не исключая применение аудио- и видеоаппаратуры, проекторов и других технических средств обучения. Кроме того, понимание роли компьютера как вычислительной машины (англ. Computer – вычислитель) стало уже анахронизмом. Поэтому сам термин «компьютерная (буквально – вычислительная) технология» выглядит неудачно [2, С. 23].

Программное обеспечение, которое используется в информационной технологии обучения, можно разделить на следующие категории: обучающие, контролирующие и тренировочные системы; системы для поиска информации; моделирующие программы; микромиры; инструментальные средства познавательного характера; инструментальные средства универсального характера; инструментальные средства для обеспечения коммуникаций [2].

Рассмотрим каждую из категорий. Инструментальные средства – это программы, которые обеспечивают возможность создания новых электронных ресурсов. Основным требованием является легкость и естественность при применении в образовательном процессе. Контролирующие системы нужны для оценивания качества обучения и дают ряд преимуществ по сравнению с обычным контролем. Это связано с возможностью организации контроля, который охватывает всех учащихся. Также они позволяют сделать контроль более

объективным [5]. Обучающие системы включают в себя комплекс учебно-методических материалов (теоретические, практические, демонстрационные, контролирующие) и компьютерные программы, которые управляют процессом обучения. Системы для поиска информации (информационно-поисковые системы) используются для поиска необходимой информации. Не только учащиеся, но и преподаватели используют такие системы. Однако при поиске необходимой информации нужно уметь систематизировать и понимать найденную информацию. Использование моделирующих программ в обучении необходимо чаще всего для визуализации каких-либо динамических процессов. Такая программа позволяет моделировать эксперименты, реальные или воображаемые ситуации. Чаще всего компьютерное моделирование основывается на анимации, лабораторном эксперименте, математической модели. Микромиры – это узкоспециализированные программы, которые позволяют создать на компьютере специальную среду. Инструментальные программные средства познавательного характера направлены на развитие познавательных (когнитивных) качеств личности обучающихся. Инструментальные средства универсального характера направлены на развитие творческих (креативных) качеств личности. Инструментальные средства для обеспечения коммуникаций включают в себя следующие коммуникационные формы: электронная почта, электронная конференцсвязь (форумы), видеоконференцсвязь (в отличие от предыдущего имеет синхронный характер, т.е. участники взаимодействуют в реальном времени), интернет.

Компьютер может использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении (введении) нового материала, закреплении, повторении, контроле, оценивании. При этом для ученика он может выполнять различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, игровой среды [4].

Использование ИКТ-технологий на уроках изобразительного искусства является эффективным педагогическим средством изучения искусства и культуры разных эпох, и формирования художественных навыков. К сожалению, возможности ИКТ-технологий еще недостаточно полно используются в практике преподавания изобразительного искусства в начальной школе, что во многом обусловлено недостаточной ИКТ-компетентностью учителей изобразительного искусства и отсутствием у них внутренней мотивации к инновационной педагогической деятельности [3].

К наиболее перспективным средствам ИКТ в области изучения искусства можно отнести:

- электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора (например, Изобразительное искусство. Электронное приложение. К учебнику Кузина В.С., Кубышкиной Э.И.). Преимуществом ЭФУ (электронной формы учебника) является наличие обширной базы мультимедиа контента и интерактивных объектов, расширяющих и дополняющих содержание учебника.

- электронные энциклопедии и справочники по искусству (например, Энциклопедия изобразительного искусства издательства «Дискавери»). К основным достоинствам электронных справочных изданий можно отнести компактность, наличие звуковой, видео информации; удобный поиск и наличие гиперссылок, позволяющих мгновенно получать толкование терминов и развернутую информацию по затрагиваемой теме.

- тренажеры и программы тестирования (например, различные виды игровых тренажеров: «Сложи картину», «Назови вид росписи», «Определи цветовую гамму» и т.п., используемые на этапах повторения и закрепления полученной информации, а также для проверки знаний по изобразительной деятельности в начальной школе).

- образовательные ресурсы Интернета (например, раздел Образовательные программы и мероприятия на сайте музея «Эрмитаж»).

- не следует также забывать про возможности видео, аудиотехники и интерактивной доски.

Рассмотрим несколько программ, которые учитель может использовать на уроках изобразительного искусства.

Наиболее распространенной программой является Microsoft PowerPoint. Именно презентации помогают учителю наглядно продемонстрировать учебный материал. С помощью данной программы учитель может сделать увлекательную игру на изучение новой темы или закрепление изученного материала. Возможности программы позволяют приблизить изображение, выделить необходимый фрагмент. Это позволяет учащимся лучше ознакомиться с работой художника и более детально ее рассмотреть.

Именно на уроках изобразительного искусства учитель может использовать такие графические программы как Photoshop, Paint, GIMP. С помощью графических программ можно наглядно продемонстрировать особенности и этапы рисования какого-либо элемента или целой простой работы, осуществлять конструктивный анализ формы. Эти программы также позволяют учителю наглядно

продемонстрировать на весь класс основные приемы работы, знакомить учеников с новой техникой рисования.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий на уроках изобразительного искусства открывает огромные возможности компьютера как эффективного средства обучения. ИКТ не только позволяют сэкономить время на уроке, но и значительно активизируют познавательную деятельность обучающихся, способствуют формированию у них коммуникативной и информационной компетенции, самостоятельности. Процесс усвоения материала идет гораздо быстрее и легче. Однако, не смотря на множество плюсов в использовании ИКТ технологий на уроках изобразительного искусства, не стоит забывать и о традиционных дидактических материалах. Согласно СанПину использование компьютера на уроках не должно превышать 20 минут. И, следовательно, оставшееся время урока должно быть потрачено на практическое знакомство с различными художественными материалами, освоение новых приемов работы и собственную художественно-изобразительную деятельность младших школьников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Загвязинский В.И. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2008. – 705 с.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений/ И.Г.Захарова. 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
3. Зеленкова И.В. Инновационная педагогическая деятельность как творчество (психолого-педагогический аспект) // Человеческий капитал. – 2012, №10-11 (46-47). – С. 160-164
4. Макашина Т.Ю. О роли информационно-коммуникационных технологий в системе дошкольного образования (на примере программы профессиональной переподготовки «Информационно-коммуникационные технологи в дошкольном образовании») // В сборнике: News of science Proceedings of materials the international scientific conference. – 2015. – С. 339-347.
5. Савельева О.П., Литош Г.Н. Применение информационно-коммуникационных технологий в проверке знаний по изобразительному искусству // В сборнике: Современные тенденции развития изобразительного, декоративно-прикладного искусств и дизайна. – Магнитогорск: Изд-во МГТУ им. Г.И. Носова. – 2015. – С. 170-177.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Игнатович В. Г., Юревич Т. А.

УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

г. Минск, Республика Беларусь

Младший школьный возраст – важный период для формирования здоровья ребенка. Именно в школьные годы на детей оказывают влияние огромное количество факторов, которые часто несут разрушительное действие для здоровья. Большой поток зрительной информации, учебные нагрузки, переутомление негативно влияют на состояние здоровья детей уже с младшего школьного возраста, которое находится в процессе развития. Очевидно, чтобы добиться успеха в формировании навыков культуры здорового образа жизни, отношении к здоровью как к ценности, необходимо знать особенности данного возрастного периода, негативные факторы школьной среды, которые могут отрицательно сказаться на здоровье подрастающего поколения, учитывать их при организации учебных внеклассных мероприятий и распределении физической нагрузки младших школьников, а также применять эффективные формы и методы, проводя внеклассную работу с младшими школьниками.

Работа по формированию культуры здорового образа жизни результативно проходит в рамках внеклассной работы. Для более эффективного проведения данной работы необходимо использовать методы и формы, которые интенсифицируют процесс повышения уровня культуры здорового образа жизни учащихся младших классов.

Номенклатура и классификация методов воспитания достаточно широка. Остановимся на традиционной системе методов воспитания и рассмотрим применение некоторых основных методов в процессе формирования культуры здорового образа жизни младших школьников.

Для повышения уровня культуры здорового образа жизни учащихся младших классов на первом этапе работы хорошо подходит убеждение, которое позволяет воздействовать на разум, чувства, волю воспитанника с целью формирования у него необходимых привычек здорового образа жизни. Данный метод реализуется посредством бесед, диспутов, примеров из реальности или художественной литературы.

Эффективно на первом этапе формирования культуры здорового образа жизни младших школьников использовать пример, ибо именно данный традиционный метод представляет собой убедительный образец для подражания. Здесь особое значение имеет личный пример воспитателя и родителей. Например, если в столовой во время обеда педагог питается правильно и подчеркивает это, то это станет убедительным примером для детей рассматриваемого нами возраста. Психолого-педагогический эффект подражания не только в приспособлении, но и в возрастном стремлении воспитанника быть похожим на идеал, поэтому следует помнить о том, что в качестве примера может выступить не только положительный, но отрицательный «идеал». Об этом следует помнить педагогу, и если такое произошло, то помочь ребенку преодолеть негативные последствия, ибо взаимодействие с воспитанником находится в прямой зависимости от авторитета педагога.

На первом этапе формирования культуры здорового образа жизни младших школьников действенным методом воспитания является также приучение. Оно предполагает формирование способности к организованным действиям и разумному поведению с целью выработки здоровьесберегающих привычек. Приучение достигается через систему упражнений, предполагающих демонстрацию процесса воспитателем и копирование воспитанником, что необходимо на I ступени общего среднего образования. Данный метод способствует самоорганизации воспитанника и проникает во все сферы его деятельности.

Широко применяются педагогом и методы стимулирования, главное назначение которых – влияние и усиление действия рассмотренных ранее методов, которые являются основными. Из методов стимулирования в рассматриваемом нами возрасте наиболее распространено поощрение, направленное на эмоциональное утверждение правильно производимых действий и поступков, стимулирование к усовершенствованию новых. Чувство удовлетворения, испытанное поощренным воспитанником, вызывает у него прилив сил, энергии, и как следствие, сопровождается высокой степенью старания и результативностью. Это помогает закрепить здоровьесберегающие привычки, если не является частым и не приводит к обесцениванию или ожиданию награды за малейший успех в случае, если поощрение материально выражено. Виды поощрения могут быть различными: похвала, награда, ответственное поручение. Однако дети должны осознавать, что главное поощрение – это сохранение своего здоровья.

Наказание, если оно применяется педагогом, должно быть ориентировано на сдерживание негативных действий ребенка, коррекцию его поведения, стремление задуматься над проступками, а также порождать потребность и желание изменить свое поведение на правильное. Наказания должны быть редкими и не приносить воспитуемому ни морального унижения, ни физического страдания, ибо последние, кроме прочего, может сказаться на его психическом и физическом здоровье.

Осуществление формирования культуры здорового образа жизни младших школьников требует знания и умелого использования разнообразных как методов, так и форм организации данного процесса, их постоянного совершенствования и моделирования возможных результатов.

Номенклатура форм внеклассной работы по формированию культуры здорового образа жизни младших школьников, как и методов, также довольно широка: от индивидуальных бесед о вреде курения до массовых виртуальных экскурсий в лес за грибами. От выбора формы часто зависит эффективность воспитательного процесса. На реализации содержания и на управлении воспитательной деятельностью сказывается и число воспитанников, и степень новизны данной формы для учащихся и другие факторы.

Постоянно проводимые беседы, душевные разговоры, консультации, обмен мнениями, выполнение совместных поручений, оказание индивидуальной помощи в конкретной работе, совместный поиск решения проблемы оказывают значительное влияние на формирование культуры здорового образа жизни младших школьников, в случае, если педагогом используется вся гамма средств от интонации, взгляда и индивидуализированного стиля взаимоотношений до электронных средств обучения.

Выбирая форму, следует учитывать ряд факторов и помнить, что разговор по душам может оказаться для ребенка полезнее, чем несколько проведенных коллективных дел и увлекательная виртуальная экскурсия.

Формируя культуру здорового образа жизни младших школьников, в зависимости от уровня младших школьников, педагог может проявлять себя как рядовой участник или как организатор, развивая гуманные взаимоотношения между детьми, формируя у них коммуникативные умения, что позволит сохранить их психическое здоровье. В этой связи важным средством является пример демократичного, уважительного, тактичного отношения к детям со стороны педагога.

Как уже упоминалось выше, коллективные формы работы тоже активно могут применяться при формировании культуры здорового образа жизни младших школьников: различные дела, конкурсы, тематические спектакли и концерты, агитбригады, походы, турслеты, спортивные соревнования и другие. В зависимости от уровня учащихся и ряда других факторов педагоги могут выполнять различную роль при использовании этих форм: ведущего участника, организатора; рядового участника деятельности, воздействующего на детей личным примером; участника-новичка, воздействующего на школьников личным примером овладения опытом более знающих людей; советчика, помощника детей в организации деятельности.

По времени проведения могут использоваться как кратковременные, продолжительные (долговременные), так и традиционные (регулярно повторяющиеся) формы. Они могут иметь результатом информационный обмен, выработку общего решения (мнения), общественно значимый продукт.

При проведении внеклассной воспитательной работы в данном направлении важно, чтобы педагог помнил о том, что она должна представлять собой совокупность различных методов, форм, видов деятельности, которые будут увлекать детей и основывается на признаках добровольности и инициативы. При этом главная цель внеклассной работы по формированию культуры здорового образа жизни – организация досуга школьников, несущего оздоровительный эффект.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1 Дидук, И.А. Воспитание ответственного отношения к здоровью / И.А. Дидук // Физическая культура в школе. – 2007. – №6. – С. 45–48.

2 . Карасева, С.В. Формирование здорового образа жизни среди учащихся начальных классов / С.В. Карасева // Детский психолог. – 2006. – №6. – С. 38.

3 . Формирование здорового образа жизни младших школьников / авт. – сост. С.И. Ванчук. – 2-е изд. – Мозырь: Содействие, 2009. – 56 с.

4 . Школа здоровья / сост. Е.М. Люсько, Ю.А. Лежнева – Мн.: Ш 67 Крисико-Принт, 2006. – 176 с. – (Педагогическая мастерская).

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Коршунова Н.Н.
МБОУ «Средняя школа № 8
города Ельца», г. Елец

Школьный урок ограничен во времени и не дает возможности исследовать явление и природный объект в его родном сообществе. Внеурочная деятельность направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы, личностных и метапредметных результатов [1]. Краеведение – одно из важных направлений при воспитании личности ученика. Оно основано на ситуации поиска, на активном действии обучающегося. Для исследовательской краеведческой деятельности использую время занятий в кружке «Мой край», каникулы.

Липецкая область имеет свою историю, культурные традиции, памятные места. Изучение малой родины, подвигов и великих дел прославленных земляков всегда вызывает интерес и эмоциональный отклик у моих учеников. Краеведческий материал усиливает наглядность восприятия обучающимися исторического процесса и оказывает воспитывающее воздействие. Изучение природы края способствует эстетическому воспитанию, учит находить в окружающем мире красоту. Воспитание патриотизма через краеведение — это многогранный и сложный процесс, который расширяет кругозор и развивает познавательные интересы обучающихся. Он дает возможность привлечь детей к проектно-исследовательской работе. Таким образом, школьное краеведение - важнейший фактор нравственного, интеллектуального, эстетического, духовного, личностного развития школьника.

Я не только знакоблю учеников с историей малой Родины, но и использую материал о природе родного края, его культурном наследии, символике малой родины. Большое значение для развития интеллектуальных и творческих способностей школьников имеют экскурсии в библиотеки, музеи города, пешие прогулки по старинным улочкам Ельца. Ребята узнают много интересного о писателях, художниках, композиторах, поэтах своего края, читают и слушают, созерцают их произведения.

Органирую и провожу тематические экскурсии: «В гостях у И. Бунина», «Экология и здоровье человека», «Экологическая тропинка Петровского парка», «Наш земляк Т. Хренников». Чем ярче и понятнее краеведческий материал, тем выше его практическая ценность. Ученики собирают исторические сведения о родном крае, городе. Этот краеведческий материал широко применяется нами во внеклассной работе. Мы встречаемся с интересными людьми, участниками ВОВ, готовим подарки ветеранам, участвуем в конкурсах.

Практическая часть внеурочной деятельности «Мой край» направлена на развитие навыков исследовательской работы. При отборе краеведческих сведений для проекта соблюдаем такие правила:

- события местной истории и культуры должны быть важными для данного края, понятными и доступными возрасту обучающихся;
- выбираем эмоционально насыщенные и яркие факты;
- даем возможность детям совершать маленькие «открытия» [1].

Итогом работы является презентация исследовательских проектов в классе, ежегодное участие в региональном конкурсе «Юные знатоки родного края». В 2015-2016 уч. году Белых Ксенией подготовлен на конкурс проект «Пушкин на Липецкой земле. Правда и вымысел», занявший 1 место.

Обучающиеся моих классов принимают участие в городском экологическом проекте «Будем друзьями птиц». Ребята оформляют фотоотчет «Накорми птиц и сделай зиму ярче!», создают видеоролики с использованием авторских фото. Составными частями данных проектов являются мини-проекты. Дети работают с ними с огромным желанием.

В 2016 - 2017 учебном году нами подготовлено несколько проектов: «Путешествие в глубь времен, или история улицы Мира» (Торговая), в котором ученики убеждаются в том, что в старом названии улиц отражается историческая память города; «Военная реликвия» и «Прикоснемся сердцем к подвигу» (из истории семьи в годы ВОВ). В этих проектах дети доказывают, что награды прадедов – гордость их семьи. Это возможность равняться на героические поступки и желание воспитывать в себе лучшие черты характера. В проекте «Геральдические символы города Ельца» ученики выдвигают гипотезу и подтверждают, что родную землю олицетворяют её символы. Материалы мини-проектов используем как дополнение к урокам окружающего мира.

Таким образом, при правильной организации проектно-исследовательской работы обеспечивается тесный контакт учебных занятий, внеурочной деятельности со всей краеведческой работой. Краеведение развивает интеллектуальные способности обучающихся, их индивидуальные и творческие возможности [3].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гаврилова О. Г. «Исследовательская деятельность - способ формирования экологической культуры школьников» 2012.

URL:

<http://nsportal.ru/shkola/ekologiya/library/2012/03/29/issledovatel'skaya-deyatelnost-sposob-formirovaniya> (Дата обращения: 10.10.2016).

2. Иванова И.Ю. Использование краеведческого материала на уроках и во внеурочной деятельности 2014.

URL: <http://n-shkola.ru/articles/view/48> (Дата обращения: 10.10.2016).

3. Пополитова Л. В. «Организация исследовательской работы на уроках географии, экологии и внеурочной деятельности как средство формирования познавательного интереса обучающихся» 2012.

URL: http://dmitryashewka.ucoz.ru/index/iz_opyta_raboty/0-44 (Дата обращения: 10.10.2016).

ПРЕДМЕТНЫЕ ПЛАНИРУЕМЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ: ДОСТИЖЕНИЕ, ОЦЕНКА ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Крысько А. Я., Смирнова О.М.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г. о. Коломна

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определил одним из требований достижение планируемых результатов освоения образовательной программы начального общего образования [1]. Решение задач обучения, воспитания младших школьников зависит и от знания педагогом своих воспитанников, умения применять дифференцированные средства обучения, формы учебной работы учащихся. Предметные образовательные результаты должны

отражать усвоенные у учащихся знания, применение знаний, умений в практической деятельности и в новых учебных ситуациях. Формирование по предмету «окружающий мир» целостной картины природного и социокультурного мира, места в нем человека требует нового подхода к организации учебной деятельности младших школьников, позволяющей учитывать их уровень обученности, логического, наглядно-образного мышления, познавательного интереса, самостоятельности в поиске знаний, и применении их в практической деятельности и в новых учебных ситуациях.

В курсе «окружающий мир» предметные планируемые образовательные результаты включают требования к усвоению младшими школьниками знаний, применению предметных умений и интеллектуальных общих учебных умений. Оценка их возможна с помощью заданий, включающих содержание базового и повышенного уровня сложности, усложненные способы учебных действий. Разноуровневые задания позволяют выявить у младших школьников умения различать объекты природы по иллюстрациям, классифицировать по главным существенным признакам, сопоставлять и сравнивать, готовить сообщения о достопримечательностях городов, исторических событиях, узнавать по иллюстрациям памятники архитектуры и искусства России, умение наблюдать, прогнозировать последствия деятельности человека при взаимодействии с природой [2, С. 251]. В курсе «окружающий мир» можно выделить следующие типы оценочных заданий: проверяющие уровень усвоения знаний у учащихся (воспроизводящий уровень): применение знаний, умений в практической деятельности; раскрывающие применение знаний, умений в новых учебных ситуациях [3, С. 221].

ФГОС НОО ОВЗ определил возможность обучения детей с ЗПР в пролонгированные сроки (5 лет, в 1 классе два года) в начальной школе, получая образование сопоставимое по итоговым достижениям, также учащиеся с ЗПР могут обучаться в обычном классе с учащимися, не имеющими ограничений по возможностям здоровья (1-4 классах) [2, С. 232]. Необходимость совершенствования начального общего образования ставит задачу выбора наиболее эффективных путей обучения детей с ЗПР в условиях одного класса и в условиях интеграции отдельных учеников в обычный класс начальной школы. Ученые рассматривают понятие «задержка психического развития» как несоответствие уровню развития возрасту. Эту категорию школьников У. В. Ульенкова выделяет как

учащиеся со сниженной общей способностью к учению, дети группы риска (Г.Ф. Кумарина).

Обучению и развитию детей с задержкой психического развития уделяли внимания ученые (Т. А. Власова, Ю. А. Костенкова, В. И. Лубовский, К. С. Лебединская, С. Г. Шевченко, Р. Д. Тригер). Т. А. Власова рассматривает одним из условий повышения уровня общего развития детей с ЗПР, их успеваемости работу по закреплению знаний. Обучение должно строиться посредством специального системного ознакомления детей с предметами и явлениями окружающего мира, а также развития умения наблюдать, группировать, обобщать и классифицировать предметы и явления [4]. Шевченко С. Г. уделяет внимание в обучении детей с ЗПР использованию на уроках наглядных средств обучения, поскольку у школьников чувственное восприятие, наглядно-действенное мышление. Использование словесных методов обучения в сочетании с наглядным материалом, наблюдениями за сезонными изменениями в природе, закрепление изученного в ходе предметно-практической деятельности, применение индивидуального подхода на основе которых происходит обогащение словарного запаса и развитие связной речи у учащихся [5]. ФГОС НОО ОВЗ, требования АООП обучающихся с ЗПР определили предметные результаты по ознакомлению с окружающим миром, которые должны отражать усвоение младшими школьниками следующих знаний :осознание ценности, многообразия окружающего мира, своего места в нем; формирование уважительного отношения к семье, родному краю, России, истории; безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях [6, С. 244].

Нерешенными задачами ознакомления с окружающим миром младших школьников с ЗПР являются:

- необходимость разработки содержания учебного материала, отбор учебного материала с учетом психологических особенностей младших школьников с ЗПР, обучающихся в условиях одного класса (0; 1 – 4кл.)и интеграции их в начальный класс образовательной организации (1 – 4кл.);

- организация процесса обучения, включение детей с ЗПР в групповые формы учебной работы на уроке;

- разработка заданий, включающих учебные действия, необходимые для их выполнения (узнавание, различение, рассмотрение объектов по иллюстрациям раскрытие элементарных связей, работа с опорой на образец);их применение в разнообразных видах деятельности (предметно-практической, познавательной);

- организация индивидуальной коррекционной работы учащихся по закреплению знаний и компенсации нарушений в развитии.

Итак, достижение предметных планируемых результатов при изучении курса «окружающий мир» в начальных классах во многом зависит от понимания учащимися содержания учебного материала, успешностью выполнения заданий, включающих усложненные способы учебных действий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010.

2. Смирнова О.М. Формирование предметных и общих учебных умений у младших школьников в курсе «окружающий мир» / Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации, - Коломна: МГОСГИ, 2014. – 345 с.

3. Смирнова О.М. Оценивание учебных достижений младших школьников по предмету «окружающий мир» // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы V международной научно-практ. конференции (г. Москва, 29-30 июля 2011г). – М. : Институт стратегических исследований, 2011. – С. 272 – 274.

4. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей/ под ред. Т. А. Власовой и др.— М.: Просвещение, 1981.—119 с.

5. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты. — М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 136 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – М. : Просвещение, 2017. – 404 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Куликова С.И.

Учреждение высшего образования
«Университет управления «ТИСБИ»,
г. Набережные Челны, Республики Татарстан

Сегодня становятся актуальными вопросы формирования новых, основанных на взаимной ответственности отношений граждан и государства. В условиях обновления и демократизации современного общества, утверждения гражданских ценностей, приобретает особое значение создание моделей обучения и воспитания школьников как будущих граждан Отечества, ответственных за свои поступки и действия, направленные на прогрессивные общественные изменения.

Органы государственной власти, общественные и политические деятели, представители педагогического сообщества ставят в центре внимания проблему воспитания граждански ответственных молодых людей, что выражается в социальном заказе, нашло отражение в Конституции РФ, в Законе «Об образовании», в «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года», «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» и др. А.Н. Радищев, Н.А. Добролюбов и Н.Г. Чернышевский заложили основы гражданского воспитания в педагогике. Многими исследователями обозначена значимость волонтерской деятельности. Учеными Г.П. Бодренковой, Л.В. Болотовой, Н.С. Моровой, Т.А. Садчиковой и др. показана эффективность и значимость внесения в педагогику волонтерской деятельности. Современными исследователями волонтерского движения отмечена особая значимость собственной общественной инициативы детей и подростков, именно с ней связывают перспективу развития гражданского общества.

Не взирая на государственные программы, усилия общественности, направленные на воспитание гражданских качеств личности подрастающего поколения, сегодня значительная часть детей и подростков отличается гражданской индифферентностью, социальной пассивностью, потребительским отношением к окружающим, стремлением ограничиться своими сугубо личными интересами. Недостаточная эффективность воспитания гражданских качеств личности школьников в условиях современной школы, формирование у них гражданской ответственности, является

следствием преобладания в учебно-воспитательном процессе классно-урочных форм преподавания. Что вступает в противоречие с реальными общественными отношениями и приносит ущерб позитивной самореализации учащихся [1].

Появляется вопрос о том, какие педагогические условия, способствуют формированию гражданской ответственности школьников? Необходима реализация программ, имеющих деятельностный подход в воспитательном процессе, с вовлечением учащихся в практическую деятельность волонтерской организации. Детская общественная организация «Детский орден милосердия» (ДОМ) работает на базе МАУДО «Городской дворец творчества детей и молодежи №1» города Набережные Челны с 1991 года. В работе ДОМа большое значение уделяется направлению детского волонтерского движения, включающего в свою деятельность разнообразные формы совместной деятельности и общения детей с ОВЗ и здоровых школьников-волонтеров. Дети с ОВЗ и их здоровые сверстники объединены творческим пространством, где ребята решают общие задачи, при этом, помогают друг другу. Во взаимодействии столь разных категорий детей – здоровых школьников и детей с отклонениями в развитии, формирует своеобразный «саморазвивающийся социум».

Педагоги учитывают мотивацию здоровых детей на участие в социально-значимых делах, большое внимание уделяется желанию детей с ОВЗ проявить собственную инициативу, развитию самостоятельности, что способствует их адаптации в современном мире и интеграции в независимую жизнь, удовлетворению собственных потребностей и интересов. Большое значение уделяется детской социально-значимой инициативе, направленной на оказание реальной помощи и поддержки ровесникам – инвалидам в нелегком процессе социальной реабилитации, что является главной движущей силой развития движения детского милосердия. Совместная деятельность больных и здоровых детей позволяет аномальным детям раскрыть свои внутренние резервы, реализовать творческий потенциал, адаптироваться в обществе здоровых сверстников. Причем, такое взаимодействие полезно детям с ОВЗ и, конечно, во многом обогащает здоровых детей [2]. Результат совместного воспитания детей с ОВЗ и школьников – волонтеров оценивается через социализацию детей с ОВЗ в общество здоровых детей, а также через добровольное принятие здоровыми школьниками ответственных социальных ролей и вовлечение их в преобразование социальной действительности.

Сегодня многие люди остро нуждаются в волонтерской помощи, в быстром реагировании людей, оказавшихся рядом и их желании помочь. На бескорыстную помощь человеку, попавшему в трудную жизненную ситуацию, способны высоконравственные и милосердные члены нашего общества. Опыт работы детской общественной организации «Детский орден милосердия» МАУДО «ГДТДиМ №1» города Набережные Челны, позволяет утверждать, что деятельность детской общественной организации предлагает оптимальные педагогические условия, и является наиболее успешной моделью способствующей формированию гражданской ответственности школьников в процессе волонтерской деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. - М., 2008.- 345 с.
2. Морова, Н.С. Детский орден милосердия: вопросы теории и практики / Н.С. Морова.- М.,1997.- 143 с.
3. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. -М.: Сентябрь, 2000.-145 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Логинова Н. А.
Институт иностранных языков
Московский городской университет
г. Москва

Современная система российского образования дает установку на развитие творческих способностей и личностных качеств всех участников образовательного процесса. Одной из самых эффективных личностно ориентированных технологий в образовательной системе является метод учебного проекта [1-5]. Его можно охарактеризовать как способ организации деятельности учащихся, построенный на принципе саморазвития, творческой активности личности. В ходе проектной деятельности у обучающихся формируется такой стиль мышления, который позволяет объединить теоретические знания и практические умения. На основе этого возможно создание такого продукта (проекта),

который способствовал бы раскрытию, развитию и реализации творческого потенциала личности. В этом смысле можно говорить о формировании у школьников проектного мышления. Такой тип мышления предполагает отношение к предложенным задачам как к проектам, где результат важнее, чем процесс. Для осуществления цели могут быть выбраны любые методологические средства. Учащийся волен свободно выбирать информацию, выдвигать любые гипотезы, делать выводы и умозаключения.

Проектную методику можно эффективно применять на занятиях по иностранному языку в начальной школе. Спецификой учащихся такого возраста является различный уровень готовности к обучению, психоэмоционального развития и социального опыта. Именно в этом возрасте важно дать ребенку возможности индивидуального развития и реализации его способностей. Отсутствие языковой среды затрудняет процесс овладения языком «от мысли – через действие – к речи», а участие в проекте предоставляет такую возможность.

Проектная технология позволяет эффективно овладеть иноязычной коммуникативной компетенцией, в понятие которой входят социокультурная, языковая, речевая, учебно-познавательная и компенсаторная составляющие. Метод проектов обеспечивает более высокую ступень овладения языковым материалом: повышает лексический запас учащегося и повышает уровень говорения как одного из видов речевой деятельности, поэтому мы говорим о реализации языковой и речевой компетенций. Нельзя не сказать о мотивации учащихся, развития самостоятельности, с одной стороны, и сплоченности коллектива (если делаются групповые проекты), с другой. В результате участия в проекте младший школьник приобретает навык самостоятельной работы со справочной литературой, поиском информации в интернете. Особое внимание стоит уделить коммуникативным способностям и личной эмоциональной вовлеченности учащихся при работе с проектной методикой. Это предполагает выражение учащимися собственных точек зрения, эмоций и чувств, включение в реальную деятельность и демонстрацию личной ответственности в ходе подготовки и презентации проекта.

Обычно метод проектов ассоциируется с учащимися среднего и старшего звена, но опыт показывает, что эта образовательная технология применима и в младшей школе. Конечно, дети в начальной школе обладают небольшим словарным запасом, не имеют большого опыта в оформлении и представлении таких работ, поэтому от педагога требуется большая подготовительная работа. В статье

Р.Е. Андроновой [5] описывается технология вовлечения младших школьников в проектную деятельность, знание которой может весьма облегчить на этапе подготовки работу учителя.

Для оценивания результатов творческих исследовательских и проектных работ школьников 4-х классов были разработаны критерии оценки, которые приведены ниже. В качестве представления результатов своей исследовательской деятельности учащиеся используют мультимедийные презентации, что было учтено в критериях оценивания. Предлагаемые нами обобщенные критерии приведены в таблице 1.

Таблица 1: Критерии оценки исследовательских работ и творческих проектов учащихся 4 классов в иноязычном образовании

Критерий	Экспертная оценка
1. Содержание проекта	
1.1. Соответствие темы содержанию	- частично соответствует – 1 балл - полностью соответствует- 2 балла
1.2. Актуальность и новизна заявленного предмета исследования	- ребенок не может ответить, в чем новизна и актуальность его темы – 1 балл - ребенок может сформулировать, в чем для него актуальность его темы - 2 балла
1.3. Логичное изложение материала	- отсутствие последовательности логичности изложения исследования – 1балл - изложение логично – 2 балла
1.4. Наличие собственных суждений	- в тексте изложена только информация – 1балл - текст сопровождается личными оценками, своим мнением, выдвигается гипотеза и проч. – 2 балла
1.5. Информативная насыщенность работы	- работа с одним или двумя источниками информации – книга, интернет – 1 балл - помимо использования традиционных источников информации, ребенок провел опросы,

	анкетирования и проч. – 2 балла
2. Презентация проекта	
2.1. Наличие разнообразного наглядного материала	- в презентации используются только картинки – 1 балл - используются рисунки (не обязательно только в электронном виде), таблицы, карты и проч. – 2 балла
2.2. Объем презентации	- презентация, содержит менее 6 или более 13 слайдов – 1 балл - оптимальный вариант (8-10 слайдов) – 2 балла
2.3. Эстетическая сторона презентации	- оформление слайдов (выбор фона, шрифта, расположение текста и т.д.) – 1-2 балла
2.4. Логичность презентации	- не отражает логики исследования – 1 балл - логично отражает основное содержание работы - 2 балла
2.5. Следование регламенту выступления	- очень длинное (более 10 минут) или слишком короткое (менее 3 минут) выступление – 1 балл - оптимальное выступление (около 5 минут) – 2 балла
3. Защита проекта	
3.1. Грамматическая, лексическая, фонетическая корректность выступления	- один из языковых компонентов речи некорректен (много грамматических и лексических ошибок, неправильное произношение и т.д.) – 1 балл - речь правильная, грамотная – 2 балла
3.2. Степень владения материалом	- ребенок большую часть выступления читает текст презентации – 1 балл - ребенок свободно владеет материалом презентации – 2 балла
3.3. Умение эмоционально привлечь внимание аудитории	- эффективное начало, концовка, и проч. – 1-2 балла

<p>3.4. Умение отвечать на вопросы аудитории</p>	<p>- ребенку сложно понять вопрос, ответить на него – 1 балл - ребенок находчив, способен отвечать на вопросы и замечания – 2 балла.</p>
<p>3.5. Умение формулировать вопросы другим участникам</p>	<p>- ребенок задал вопрос, но один из языковых компонентов речи некорректен (много грамматических и лексических ошибок, неправильное произношение и т.д.) или не связан с проектом – 1 балл - ребенок активно задает грамотные вопросы по существу докладов – 2 балла</p>

Критерии оценки проектных или исследовательских работ отражают особенности каждого этапа совместной деятельности учащихся и педагогов. Первый этап, включающий определение проблемы, цели и задач, выдвижении гипотезы их решения, продумывание методов исследования анализируется и оценивается в первом критерии. Во втором критерии мы обращаем внимание на качество электронного оформления презентации и логику представления проекта. Третий критерий окажет помощь в оценивании защиты проекта. Фонетическая корректность выступления, умение отвечать на вопросы и задавать их, крайне важны. При экспертизе грамматической и лексической составляющей можно ориентироваться на «Кодификатор» [6], в котором отражено основное содержание иноязычного образования и уровень освоения языковых навыков в начальной школе.

Метод проектов позволяет делать процесс обучения творческим, увлекательным, а значит, более эффективным. Опыт проектных работ в начальной школе закладывает основу для успеха в исследовательской деятельности в средней школе. Поэтому развитие проектного мышления в начальном иноязычном образовании является актуальным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Railsback, J. (2002). Project-based instruction: Creating excitement for learning. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. URL: <http://www.nwrel.org/request/2002aug/index.html>

2. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации // Народное образование 2009-№9 – с.54
3. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. – М.: Аркти, 2006. – с.115
4. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка. М.: Дрофа, 2004. – с. 317
5. Андропова Р.Е, Гликман И.З, Дерябин Н.В, Курсаков А.В, Степанов П.В. «А зачем на свете пчелы?» - Практический журнал для учителя и администрации школы, №8, 2010 – М.: Фолиум, 2010 - с.4-8
6. Ромашина С.Я., Андропова Р.Е., Гнедко Ю.А. «Кодификатор как способ достижения планируемых результатов при изучении иностранного языка в начальной школе». // «Актуальные направления научных исследований XXI века», Сборник научных трудов под ред. О.П. Чигишевой. - Ростов-на-Дону: Международный исследовательский центр «Научное сотрудничество», 2015 - с. 77-85.

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ

Матюшичева М.И.

Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

В статье обоснована актуальность исследования проблемы социально-психологической адаптации младших школьников с различным уровнем развития креативности. На эмпирическом уровне показана взаимосвязь приспособленности, как одного из важных показателей социально-психологической адаптации и уровня развития креативности ребенка.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, уровень развития креативности, младший школьник, приспособленность.

Динамичность модернизационных процессов, протекающих в современном мире, требует пересмотра устоявшихся норм и традиций во всех сферах жизни и деятельности. Особое внимание заслуживает необходимость преобразований в социальной сфере, и, в частности, в образовании, где существует множество проблемных вопросов. Наше видение проблемы в начальном образовании касается

сложностей социально-психологической адаптации «одаренных детей», обладающих высоким уровнем развития креативности.

Актуальность изучения социально-психологической адаптации младших школьников с различным уровнем развития креативности обусловлена: во-первых, необходимостью исследования характеристик (параметров), выявлению показателей (критериев) социально-психологической адаптации; во-вторых, необходимостью изучения особенностей социально-психологической адаптации, свойственных младшему школьному возрасту; в-третьих, необходимостью выявления связей становления социальной-психологической адаптации с особенностями креативности в младшем школьном возрасте.

В историческом аспекте, к проблеме социально-психологической адаптации обращались многие авторы: А.А. Налчаджан, А.А. Реан, Ф.Б. Березин, С.И. Розум, С.Т. Посохова и другие. Изучением креативности с точки зрения показателей, которые характеризуют креативность как продукт творческой деятельности занимались Barron, Lubart, Выготский и др., как творческого процесса Р. Дилтс, О. Зельц, Е. Спирмен и др., когнитивные представления о креативности развивали Дж. Гилфорд, Е. П. Торренс, с позиций мультифакторного подхода к изучению креативности занимались Т. Амабайл, Т.А. Барышева, Ф. Вильямс и др. Тем не менее, вопрос социально-психологической адаптации младших школьников с различным уровнем развития креативности остается недостаточно разработанным в психолого-педагогическом контексте.

Младший школьный возраст относится к периоду, характеризующемуся диссинхронией – неравномерностью развития отдельных способностей и личностных свойств [2]. Важной особенностью является проявление диссинхронии не только на внутреннем уровне, но и на социальном уровне (Ж.Ш. Террасье, П. Мерш и другие), где «разрыв» между креативным ребенком и его окружением становится очевидным.

Таким образом, исходя из поставленной проблемы, и учитывая теоретический опыт изучения вопроса, нами было проведено эмпирическое исследование отдельных структурных параметров социально-психологической адаптации и параметров креативности в их взаимосвязи в группе младших школьников в возрасте 10 – 11 лет (4-ые классы), в эксперименте принимали участие 52 человека.

Первая задача, которую необходимо было решить, это выявление уровней развития креативности младших школьников. Креативные тесты Е.П. Торренса предполагают исследование показателей

творческого мышления в вербальной, невербальной (изобразительной) и словесно-звуковой сфере. Такими показателями являются беглость – способность к порождению большого количества идей (ассоциаций, образов), гибкость – способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другим, оригинальность – способность к выдвиганию идей, отличных от очевидных, нормативных, разработанность – тщательность, детализация образов [4].

Мы получили следующие результаты, отображенные ниже.



Рисунок 1. Уровни развития креативности детей, по группам

При решении второй задачи по выявлению взаимосвязей адаптации и креативности, эмпирический материал показал, что параметр приспособленности в структуре социально-психологической адаптации младших школьников один из самых важных, и непосредственно связан с параметрами креативности в данном возрасте. Поэтому на сегодняшний день, в данной статье, мы уделяем внимание именно этому параметру социально-психологической адаптации.

Экспертная диагностическая методика Э.М. Александровской предполагает изучение приспособленности младших школьников к условиям обучения в школе по следующим критериям: усвоение школьных норм поведения: I поведение на уроке, II поведение на перемене; успешность социальных контактов: III взаимоотношения с

одноклассниками, IV отношение к учителю; эмоциональное благополучие: V эмоции.

На рисунке ниже представлены сильные корреляционные связи критериев приспособленности и показателей креативности.



Рисунок 2. Сильные корреляционные связи критериев приспособленности и показателей креативности, в общей выборке

Как показано схематично на рисунке 2, корреляционный анализ позволил выявить доминантный показатель креативности – оригинальность (на невербальном и общем уровнях), имеющий наиболее сильные корреляционные связи с одним из критериев приспособленности – взаимоотношения с одноклассниками. Субдоминантный показатель креативности – гибкость (невербальной сферы), имеющий одну сильную связь по критерию приспособленности – поведение на перемене.

Качественный анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

1) Чем выше оригинальность образов у среднекреативных младших школьников, их способностей к выдвиганию идей, отличных от очевидных, возможности воспроизводить неординарные замыслы, тем выше их возможности приспособления к школьной среде во взаимоотношениях с одноклассниками;

2) Чем выше общая оригинальность образов высококреативных младших школьников, тем ниже их уровень приспособленности в школе по взаимоотношениям с одноклассниками;

3) Гибкость (диапазон категорий) младших школьников, возможности мыслить многополярно, напрямую связаны с усвоением школьных норм поведения, в частности поведением на перемене.

4) Чем выше оригинальность идей на невербальном уровне низкокреативных младших школьников, тем выше их приспособленность в школе во взаимоотношениях с одноклассниками.

Выявление «проблемной зоны» в группе высококреативных младших школьников, связанной с их возможностями мыслить оригинально, подходить нестандартно к решению поставленных задач, и непосредственно отражающейся на взаимоотношениях с одноклассниками, позволяет предположить наличие некоего блокирующего адаптационного механизма «одаренного ребенка» на социально-психологическом уровне.

Таким образом, в данной статье предпринята попытка исследования проблемы социально-психологической адаптации младших школьников с различным уровнем развития креативности. Выявлены взаимосвязи приспособленности, как одного из важных показателей социально-психологической адаптации и уровня развития креативности. В перспективе исследования – изучение взаимосвязей социально-психологической адаптации младших школьников с различным уровнем развития креативности по параметрам тревожности, самооценки, межличностных отношений, что концептуально предполагает более полное видение поставленной проблемы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе / Э.М.Александровская // Школа и психическое здоровье учащихся. – М., 1988.

2. Барышева Т.А. Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии. Монография / Т.А. Барышева. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. – 316 с.

3. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян; АН АрмССР, Ин-т философии и права. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. – 263 с.

4. Torrance E. P. The Nature of Creativity as Manifest in the Testing // The Nature of Creativity. Cambridge: Camb. Press, 1988. P. 43-75.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОСВОЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Нагаева О.Н.

ОГБУ ДПО «Рязанский институт
развития образования», г. Рязань

В современных условиях, когда мир стремительно меняется, когда человека окружает огромное количество информации, жизненно важно по-иному взглянуть на результаты образования. Сегодня может быть успешным только тот, кто умеет действовать в ситуации неопределенности, владеет способностью к самообразованию, ориентируется в информационных потоках. Достижение же новых образовательных результатов требует особых подходов к определению содержания образования, к организации образовательного процесса, перехода от трансляции учителем культурного опыта к обеспечению осмысленного его усвоения учеником. Следовательно, введение федеральных государственных образовательных стандартов, в том числе и начального общего образования, отражающих современное понимание ценностных ориентиров и результатов образования, требует от педагогов серьезной перестройки собственной педагогической деятельности, освоения нового содержания образования и новых образовательных технологий.

Яркой приметой современных инновационных процессов в образовании является понимание метапредметного содержания как одного из обязательных элементов образовательной системы, соответствующей требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Однако изучение педагогической практики, анкетирование слушателей курсов повышения квалификации, анализ результатов мониторинговых исследований показывают, что одна из самых сложных проблем, с которыми сталкиваются учителя начальных классов в процессе реализации ФГОС НОО, – организация освоения младшими школьниками метапредметного содержания образования.

Трудности педагогов вполне закономерны, поскольку они сами не учились в рамках системно-деятельностного подхода и не

осваивали метапредметное содержание образования. Кроме того, при обилии соответствующей методической литературы, отражающей разные подходы к решению проблемы формирования универсальных учебных действий, далеко не всегда в ней описывается именно технология, содержатся ответы на самый важный для педагога-практика вопрос: как организовать процесс формирования универсальных учебных действий.

В связи с необходимостью обеспечить достижение всех планируемых результатов освоения основной образовательной программы (как предметных, так и метапредметных) учителям начальных классов важно научиться различать метапредметное и предметное содержание образования, освоить не только средства и способы организации усвоения универсальных учебных действий младшими школьниками, но и, в первую очередь, культурные образцы их выполнения.

Обеспечивая формирование у учащихся начальной школы универсальных учебных действий, необходимо выделить три разных уровня деятельности педагога, связанных, во-первых, с организацией освоения готовых образцов, во-вторых, с созданием условий для приобретения учащимися первичного опыта в их выполнении под руководством и при побуждении со стороны учителя и, в-третьих, с организацией процесса целенаправленного формирования соответствующих умений.

Все варианты организации занятий с учащимися требуют наличия у самого педагога знаний и умений метапредметного характера, но содержание его деятельности при этом будет существенно различаться. В первом варианте оно будет связано с освоением предметных знаний и умений, а демонстрация учителем готовых образцов выполненных универсальных учебных действий будет способствовать, например, формированию у младших школьников понятий или усвоению ими образцов формулирования целей учебной деятельности. В то время как сам процесс целеполагания, или анализа текста определения понятия, будет скрыт от учащихся. Второй вариант организации занятий с младшими школьниками также связан с освоением предметных знаний и умений, а универсальное действие, хотя выполняется самими учащимися под руководством учителя, остается на уровне первичного неосознаваемого опыта. В этом случае педагог, владеющий алгоритмом выполнения универсального учебного действия (алгоритмом постановки целей учебной деятельности или анализа текста определения понятия), организует на предметном

материале деятельность учащихся, направленную на формирование у них опыта выполнения соответствующего универсального учебного действия. При этом учитель использует подводящий диалог, вопросы и задания которого исходят из шагов алгоритма, который учащимся неизвестен.

Однако следует понимать, что целенаправленное формирование универсальных учебных действий не может быть обеспечено только за счет усвоения учащимися готовых образцов или приобретения ими опыта их выполнения под руководством педагога. Как усвоение орфографических или вычислительных умений невозможно без знания соответствующих правил или алгоритмов, так и формирование собственно универсальных учебных действий предполагает их рефлексивное осознание и усвоение обучающимися общепринятых способов их выполнения. Поэтому только в третьем варианте организации образовательного процесса можно говорить о целенаправленном формировании универсального учебного действия, поскольку внимание учащихся направляется на овладение самим способом его выполнения, его рефлексия вне зависимости от того, на каком предметном материале он осуществляется.

Следует отметить, что освоение общих культурных способов выполнения универсальных учебных действий может быть организовано как в движении от общего к частному, так и от частного к общему. Применение метода дедукции (от общего к частному) требует от педагога сначала проектирования специальных занятий метапредметного характера или выхода в развивающее пространство во время предметных уроков для организации осознанного овладения обучающимися общепринятыми, «правильными» средствами и способами выполнения универсальных учебных действий. А затем учителем в процессе освоения уже предметного содержания создаются условия для приобретения учащимися опыта осознанного применения усвоенных знаний метапредметного характера.

Целенаправленное формирование у учащихся универсальных учебных действий, может начинаться и с приобретения предварительного, неосознаваемого опыта их выполнения на уроках различного предметного содержания. Однако затем учитель обязательно должен организовать рефлексия приобретенного учащимися опыта, результаты которой помогут ему обеспечить осознанное освоение школьниками общих культурных средств и способов выполнения универсальных учебных действий, овладение умением самостоятельно их применять. Для этого необходимо организовать выход в специальное развивающее пространство, в

котором и будет происходить освоение данного универсального учебного действия. Оно может быть создано, как было отмечено выше, и в рамках предметного урока, и на специальных занятиях метапредметной направленности. Но при этом важно понимать, что в это время учащиеся занимаются именно развивающей деятельностью, направленной на формирование универсального учебного действия.

Выбор направления движения в освоении метапредметного содержания (от общего к частному или от частного к общему) зависит от многих факторов: от уровня развития класса, от специфики программы, от сложности самого универсального учебного действия и пр. Например, при организации освоения одного из самых сложных универсальных учебных действий – действия целеполагания – учителю начальных классов целесообразнее, на наш взгляд, применять метод индукции: начать с демонстрации младшим школьникам готовых образцов формулирования целей учебной деятельности, затем создать условия для приобретения учащимися первичного опыта выполнения действия целеполагания, и, наконец, обеспечить осознанное освоение общих культурных средств и способов постановки учебных целей.

В то же время, мыслительную процедуру подведения под понятие младшие школьники вполне могут освоить в движении от общего к частному. Сначала педагог на специальных занятиях метапредметного характера или посредством выхода в развивающее пространство во время предметных уроков организует осознанное усвоение обучающимися общепринятого алгоритма выполнения данного универсального учебного действия. А затем учителем в процессе освоения уже предметного содержания создаются условия для приобретения учащимися опыта осознанного применения усвоенного способа выполнения процедуры подведения под понятие.

Итак, формирование универсальных учебных действий – дело непростое и требующее значительных усилий от педагога, наличия, в первую очередь, у него самого соответствующих знаний и умений, а также владения им средствами и способами осуществления этого процесса. Изменить сложившуюся ситуацию и обеспечить готовность и способность учителей начальных классов к принципиально иной по своему содержанию и формам организации образовательной деятельности можно, на наш взгляд, в том случае, если они в процессе подготовки, повышения квалификации и переподготовки будут иметь возможность осваивать опыт полноценной учебной деятельности и формировать у себя необходимые для ее успешного осуществления личностные, регулятивные, познавательные и

коммуникативные компетентности, а также научатся проектировать и организовывать занятия с учащимися по формированию у них метапредметных знаний и связанных с ними универсальных учебных действий в соответствии с требованиями новых стандартов.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКИХ УУД В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Николау Л.Л.
Приднестровский государственный
университет им. Т.Г. Шевченко,
г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика

Одной из важнейших целей начального образования в соответствии с новым образовательным стандартом является формирование у младших школьников навыков учебной деятельности, т. е. умения учиться.

А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова и др. термин «умения учиться» заменяют другим понятием «универсальные учебные действия». Универсальные учебные действия (УУД) определяется еще «как совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [1, С. 27]. В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, выделяются четыре блока: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных предметных дисциплин. Математика в начальной школе выступает как основа развития познавательных действий, в первую очередь логических. К логическим познавательным УУД относятся: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с выполнением недостающих компонентов; выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение

логической цепи рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование.

Формирования данных умений у младших школьников в процессе обучения математике (усвоения математического содержания), по нашему мнению, более продуктивно можно осуществить, работая по программе Н.Б. Истоминой. Это связано и с тем, что в основе начального курса математики, нашедшего отражение в учебно-методическом комплексе по математике для начальной школы Н.Б. Истоминой, лежит методическая концепция, которая выражает необходимость целенаправленного и систематического формирования приёмов умственной деятельности: анализа и синтеза, сравнения, классификации, аналогии и обобщения [2].

Система заданий, включенная в учебниках математики, уже с первого класса создает дидактические условия для формирования у детей умений: анализировать объекты с целью выделения их существенных и несущественных признаков; выявлять их сходство и различие; проводить сравнение и классификацию по заданным или самостоятельно выделенным признакам (основаниям); устанавливать причинно-следственные связи; строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его структуре, свойствах; обобщать, т. е. осуществлять генерализацию для целого ряда единичных объектов на основе выделения сущностной связи.

Начальная логическая подготовка младших школьников включает в себя и знакомство с понятиями «признак», «существенный признак», с логическими словами «и», «или», «не», «хотя бы один», «каждый», «все», «некоторые» и др.

Эффективным методическим средством для формирования логических УУД является включение в учебник заданий, содержащих диалоги, рассуждения и пояснения персонажей – Миши и Маши. Эти задания можно использовать с различными целями, в том числе для формирования умения строить умозаключения, вести диалог, доказывать истинность суждения и др.

Формирование логических универсальных учебных действий осуществляется в учебно-методическом комплексе Н.Б. Истоминой и при работе над задачами. Выполняя задания из учебника математики, а также из тетрадей «Учимся решать задачи», «Учимся решать комбинаторные задачи», «Учимся решать логические задачи. Математика и информатика», ученики учатся сравнивать тексты задач, составлять вопросы к данному условию, выбирать схемы, соответствующие задаче, выбирать из данных выражений те, которые

являются решением задачи, выбирать условия к данному вопросу, изменять текст задачи в соответствии с данным решением, формулировать вопрос к задаче в соответствии с данной схемой и др. У младших школьников формируются умения решать текстовые задачи, они приобретают опыт в семантическом и математическом анализе разнообразных текстовых конструкций.

Проведя анализ результатов диагностики логических УУД выпускников начальной школы нашей республики, можем сказать, что у учеников обучающихся математике по программе Н.Б. Истоминой (по сравнению с учениками, обучающиеся по программе авт. М.И. Моро, М.А. Бельтюкова и др.) на более высоком уровне сформулированы умения анализировать, сравнивать, выделять главное, доказывать свою точку зрения, обобщать и систематизировать, определять и объяснять понятия, делать выводы. Они намного лучше рассуждают и решают различные проблемы и задачи.

Проведенная нами работа показала, что успешное развитие универсальных учебных действий решающим образом зависит от способа построения содержания учебных предметов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя/ [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под редакцией А.Г. Асмолова. – 4-е изд. – М.:Просвещение, 2013. -152с.

2. Программы общеобразовательных учреждений. Математика: программа 1–4 классы. Поурочно-тематическое планирование: 1–4 классы / Н. Б. Истомина. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2013. – 160 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ И ПРОГРАММЫ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ВПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Новикова Г.П.

Центр исследований инновационной деятельности в образовании ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

В статье рассматриваются инновационные подходы к организации воспитательной работы в вузе, перспективы дальнейшего развития профессионального образования и воспитания.

Ключевые слова: модернизация, инновационное развитие, профессиональное образование, компетентностный подход, общекультурные и профессиональные компетенции, воспитательный потенциал.

Начало XXI в. ознаменовано модернизацией системы образования в России на основе инновационного развития. В 2001 г. была утверждена Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. В этот период была принята и реализовывалась Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 гг. с учетом результатов проекта «Образование», благодаря чему были созданы предпосылки для принятия национальной образовательной стратегии «Наша новая школа» [1]. В рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. была разработана программа модернизации педагогического образования, предусматривающая создание обновленной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, отвечающая требованиям, предъявляемым обществом к педагогическим кадрам. Одновременно определялись основные пути и задачи модернизации педагогического образования, направленные на совершенствование содержания и форм подготовки педагогов, а также на обновление научного и учебно-методического комплексов [2].

В концепции и Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг. (и далее до 2020 г.) подчеркивается необходимость дальнейшей модернизации педагогического образования на основе инновационных подходов [3]. Инновационное образование требует от педагога высокого уровня гражданской и нравственной позиции, ответственности перед обществом и

государством, умений прогнозировать и моделировать результаты своей профессиональной деятельности. Вместе с тем введение Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения требует пересмотра организации воспитательной работы, своеобразной ревизии сложившегося опыта с позиций компетентностного подхода, который является одним из важнейших концептуальных положений обновления содержания профессионального образования. В п. 7.2 ФГОС ВПО подчеркивается, что высшие учебные заведения обязаны ежегодно обновлять основные образовательные программы (ООП) с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы при подготовке выпускников вузов, способных успешно работать, социально-ответственных, мобильных, готовых к продолжению образования и включению в инновационную деятельность на основе овладения ими в процессе обучения и воспитания универсальными и профессиональными компетенциями. Предлагается при формировании личности студента ориентироваться, прежде всего, на ключевые общекультурные и профессиональные компетенции. При разработке ООП бакалавриата должны быть определены возможности вуза в формировании общекультурных компетенций выпускников (компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления). Кроме того, указывается, что в вузе должна быть сформирована социокультурная среда и созданы условия, необходимые для всестороннего развития личности. «Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие

обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ» [4].

Современные преобразования высшей школы (в связи с вхождением в единое европейское образовательное пространство) «заставляют переосмыслить миссию университета, которая, на наш взгляд, заключается в создании условий для развития не только профессиональной компетентности студентов, но и их духовно-нравственного развития, гражданского становления, обогащения личностного и профессионального опыта, созидательного решения общественных и личных проблем» [5].

Важно, чтобы воспитательная деятельность в университете, наряду с учебной и научно-исследовательской, обеспечивала бы качество профессионального образования и воспитания, результатом которого станет не только уровень полученных студентами знаний,

но и их личностная зрелость, готовность к самореализации в избранной профессии. Координацию и интегрирование деятельности различных подразделений вуза в решении проблем профессионального воспитания осуществляет управление учебно-воспитательной работы. В университете может быть создана научная лаборатория исследования проблем профессионального воспитания, которая объединяет усилия сотрудников управления и ученых кафедры педагогики и педагогических технологий.

Понимание сложности исследований в этом направлении побудило некоторые вузы к участию в сетевом проекте «Инновации в воспитании», организуемом Министерством образования и науки РФ на базе РГПУ им. А.И. Герцена под руководством научно-методического совета по развитию воспитательной деятельности УМО по направлению педагогического образования. После общественно-профессиональной экспертизы вуз получает статус Федеральной экспериментальной площадки по теме: «Подготовка преподавателя вуза к профессиональному воспитанию студентов в условиях перехода высшей школы на многоуровневое образование». Например, в РГУ им. С.А. Есенина была определена цель проекта - разработка теоретических основ, создание и апробация системы подготовки преподавателя вуза к профессиональному воспитанию студентов. На наш взгляд, в настоящее время именно это направление педагогического образования является одним из важнейших компонентов в преобразовании высшей школы, когда преподаватели вуза задают определенный уровень образования, создают атмосферу корпоративного сообщества, являясь носителями культуры университета. Сегодня как никогда важно эффективное педагогическое взаимодействие преподавателей и студентов, сотрудничество, совместная деятельность, формирование субъект-субъектных отношений. Гуманные взаимоотношения – необходимое условие приобщения студентов к университетскому сообществу, профессиональным ценностям формирования культуры поведения и общения, стимулирования процесса саморазвития и самоопределения студентов. Сегодня вуз принимает в свои стены молодых людей, которые сделали свой выбор, где учиться. Однако, как показывают исследования, более половины первокурсников мотивированы на изучение определенного круга предметов, но при этом они имеют весьма приблизительные представления о будущей профессии, а то и вовсе заявляют о нежелании в будущем работать в соответствии с дипломом. Это обстоятельство еще раз подчеркивает значимость воспитания в профессиональном образовании. В связи с этим

обращается внимание на усиление воспитательного воздействия предметных кафедр в привлечении студентов к инновационной проектной и научно-исследовательской работе, в создании «поля» профессиональной деятельности. Внеучебная воспитательная деятельность в вузе становится логическим продолжением процесса обучения. В настоящее время на каждом факультете педагогического вуза можно найти многочисленные примеры того, как преподаватели успешно реализуют инновационный проект «Воспитательный потенциал рабочих программ по педагогике как условие модернизации и повышения качества образовательного процесса в вузе» с учетом требований ФГОС ВПО нового поколения, создают вокруг себя интеллектуальное, творческое сообщество, которое позволяет студентам приобщаться к общечеловеческим ценностям, ценностям культуры и своей будущей профессии. Ключевой фигурой воспитательной деятельности в вузе можно считать кураторов. В связи с переходом высшей школы на уровневую систему образования актуальным стал вопрос функционала и содержания работы кураторов академической группы. В традиции российских вузов он основывается на коллективной деятельности. Как известно, в новой версии высшего образования академическая группа не является структурной единицей учебно-воспитательного процесса, а предполагается индивидуальная работа тьюторов со студентами. Некоторые преподаватели считают, что на переходном этапе необходимо сохранять кураторство, определяя при этом миссию преподавателя, выполняющего роль куратора как проводника в профессию и носителя культуры университета, формирующего положительную мотивацию к будущей сфере деятельности, общекультурные профессиональные компетенции и профессиональную этику. Он помогает студентам осваивать систему субъект-субъектных отношений, адаптироваться в новой среде, приобщает к традициям, нормам и требованиям вуза. Кроме того, куратор – это не только связующее звено между студентом и профессиональным сообществом, но и организатор разнообразной вне учебной деятельности, включающей студентов в общественную жизнь факультета и вуза, стимулирующий проявление их активности, инициативы и творчества, способствующий самореализации личности молодых людей. В практике оправдывает себя и опыт деятельности студентов-кураторов.

Поставленные проблемы во многих учебных заведениях и университетах решаются также через продуманную систему подготовки и повышения квалификации преподавателей и

сотрудников вуза. С этой целью была разработана и успешно апробирована программа курсов ПК «Инновационные образовательные технологии в высшей школе», включающая модуль «Инновационные технологии воспитательного процесса». Кураторы проходят специальное обучение по программе «Современные подходы к деятельности куратора в воспитательной системе вуза». Завершая обучение, слушатели разрабатывают инновационные проекты, касающиеся решения наиболее острых проблем воспитательной работы. В этом направлении интересен опыт работы в РГУ им. С.А. Есенина, с целью активизации деятельности кураторов, общественного признания значимости воспитательной работы - традиционнопроведение конкурса «Лучший куратор года». Задачи конкурса:–поднять престиж куратора студенческой академической группы в профессиональной деятельности;

–выявить положительный опыт работы кураторов в вузе;

–создать условия для поиска, поддержки и пропаганды наиболее продуктивных форм воспитательной работы со студентами.

Специально разработанное положение включает основное содержание и технологию подготовки и проведения конкурса. Участники не только демонстрируют портфолио, содержащееавторскую концепцию, свой успешный опыт работы со студенческой группой, но и разработанную программу «Приоритетное направление в воспитании студентов».

Большое значение для деятельности куратора имеет также научно-методическая и информационная поддержка воспитательной работы со студентами. С этой целью Управление учебно-воспитательной работы РГУ выпускает научно-методическую серию «Воспитание в высшей школе». Вышло более десяти книг с нормативно-правовыми и методическими материалами, анализом и обобщением эффективного опыта факультетов, кафедр, студенческих объединений и подразделений вуза. Особое внимание уделяется и популяризации положительного опыта кураторской деятельности в средствах массовой информации, в том числе в газете «Рязанский университет» и на сайте вуза (форум кураторов). В свою очередь, кафедра педагогики и педагогических технологий ежегодно подводит итоги воспитательной работы со студентами на трех традиционных научно-практических конференциях (в том числе студенческой), являясь их организатором и участником многочисленных международных, российских и межвузовских научных конференций.

Таким образом, в воспитательной работе вузов в современных условиях наблюдаются инновационные изменения, связанные с

модернизацией российской образовательной системы. Совершенствуя систему образования и воспитания, следует учитывать, что изменилось всё: и государство, и общество, и в первую очередь люди, их мировоззрение, ценностные ориентации. Поэтому, несмотря на инновационные процессы закономерно сохранять все лучшее из прошлой системы образования и воспитания: традиции, обычаи и даже привычки человека, поскольку каждый продолжает жить своей жизнью, а наука и окружающая действительность пока не дали научно-обоснованного ответа на вопрос: каким должен быть человек будущего, каковы приоритеты и ценности современного образования?

Основным принципом модернизации должен быть подход определения целей и задач образовательной реформы и этапов ее осуществления. Надо четко определить, в чьих интересах осуществляются те или иные шаги (семьи, педагогов, образовательных организаций, других социальных институтов, государства и общества в целом).

В этой связи важно отметить, что развитие и становление системы педагогического образования в современных условиях должно учитывать интеграцию существующих традиций образовательных систем, старых и новых стратегий с учетом мировых, религиозных и национально-этнических особенностей. Культуросообразность процессов профилизации российского образования обеспечивает формирование национального самосознания подрастающего поколения, развивает литературный язык, обеспечивает преемственность поколений, которые функционируют как системнообразующие феномены национальной целостности и ее идентичности. Их недостаток может отрицательно сказаться на всей системе российского образования.

Следовательно, обновление нашего современного общества предполагает обновление содержания образования, глубокие изменения в духовной сфере жизни народа, восстановление значения культурных ценностей Отечества. Цель изменения духовной жизни людей – развитие творческого потенциала каждого человека, обеспечение духовного расцвета личности. В решении этой задачи важная роль принадлежит вузам в подготовке специалистов к работе с детьми дошкольного и школьного возраста в новых социально-экономических условиях и формировании творческой личности молодежи.

В связи с этим, на перспективу важна и актуальна разработка единого методологического подхода при разнообразии путей

реализации перестройки национального образования в дошкольных образовательных учреждениях, школах и вузах с учетом региональных и национальных особенностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Национальная образовательная стратегия «Наша новая школа» // Вестник образования России. I полугодие. –М., 2009.

2. Программа модернизации педагогического образования. Приказ Министерства образования РФ от 01.04.2003 № 1313. –М., 2003.

3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011– 2015 гг. // Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. М., 2011. № 4.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации.

5.Новикова Г.П. Методологические основы развития инновационных процессов в образовательных организациях //Журнал «Педагогическое образование и наука» № 5, 2015. (ВАК РФ). С. 8-13.

6..Новикова Г.П. Интернационализация профессионально-педагогического образования и внедрение инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс вуза на современном этапе //Научно-методический журнал «Педагогика и психология» № 4 (48). 2015. Алматы. Университет им. Абая. ВАК Казахстана. Вестник «Серия педагогические науки» № 4 (48) 2015 г. Казахский национальный педагогический университет им. Абая.ВАК Казахстан. Абай атындағыҚазҰПУ-ніңХабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, №4 (48), 2015 г., С. 13-16

7. Новикова Г.П. Инновационная деятельность – важнейшее условие профессионально-личностного развития педагога //Журнал МАНПО «Педагогическое образование и наука» № 3, 2015. С. 11-14.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ГИА

Овчинникова В.П.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г.о. Коломна

В России за последнее время произошли существенные изменения в области обучения иностранным языкам, что явилось причиной повышения требований к качеству подготовки выпускников средних общеобразовательных школ, в том числе к овладению разными видами иноязычного чтения. Следовательно, научить школьников читать - одна из важнейших задач обучения иностранному языку.

На сегодняшний день ГИА по английскому языку является одним из вариантов итоговой аттестации, сдаваемых по окончании 4 класса. Однако данный экзамен не относится к категории обязательных, так как еще находится в стадии разработки. Сейчас, каждое учебное заведение устанавливает свое тестирование, или другую форму контроля успеваемости, поэтому данный экзамен используется по усмотрению школы и является экспериментальным, но в ближайшее время возможно его внедрение в школьную систему обучения.

При рассмотрении структуры итогового экзамена по английскому языку видно, что в нем достаточно много разделов. Это значит, что для получения высокого балла ученик должен владеть материалом на значительном уровне. Именно поэтому экзамен по английскому языку считается одним из наиболее сложных в рамках итоговой аттестации для учеников 4 класса и требует тщательной подготовки.

Проблема обучения чтению особенно актуальна и важна, так как на сегодняшний день школьники не всегда хорошо владеют техникой чтения и пониманием прочитанного. Основной причиной является недостаточное внимание данному виду деятельности, потому что современный учитель делает акцент на развитие навыков устной речи, и вся работа над чтением подчинена решению данной задачи. На уроке предлагается только чтение, перевод, пересказ текста и ответы на вопросы по тексту, что не показывает полного понимания прочитанного. Чтение утрачивает свою самостоятельность и идет дополнением к устной речи, а материал для чтения - лишь в дополнительный стимул для развития навыков говорения.

В Государственном стандарте основного общего образования по ИЯ отмечается, что выпускник начальной школы должен знать

основные правила чтения и транскрипции, уметь читать вслух небольшие тексты, построенные на изученном языковом материале, читать про себя небольшие тексты, содержащие как изученный языковой материал, так и отдельные новые слова (детальное чтение), читать тексты с целью нахождения необходимой информации (поисковое чтение), читать несложные тексты, содержащие отдельные слова, пользуясь в случае необходимости двуязычным словарем. Овладение данными умениями происходит в результате выполнения предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий.

Предтекстовые задания направлены на формирование фоновых знаний, которые необходимы и достаточны для восприятия текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания и одновременно на формирование навыков и умений чтения, выработку «стратегии понимания».

В текстовых заданиях ученикам предлагаются коммуникативные установки, в которых содержатся указания на вид чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое), скорость и необходимость решения определенных познавательно-коммуникативных задач в процессе чтения.

Кроме того, обучающиеся выполняют ряд упражнений с текстом, обеспечивающих формирование соответствующих конкретному виду чтения навыков и умений.

Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения.

Наиболее эффективными заданиями для обучения чтению являются: Asking / Answering Questions (вопросно - ответные упражнения), Categorizing (деление на категории), Close (восстановление / заполнение пропусков), Completing (упражнение на дополнение), Correction (исправление), Gap - filling (заполнение пробелов/ пропусков), Matching (соотнесение / сопоставление), Multiple choice (множественный выбор), Reordering / Sequencing (логическая перегруппировка / восстановление последовательности), Translation (перевод).

Данные задания могут варьироваться в зависимости от текста, предлагаемого для чтения. Однако не следует забывать, что задания следует располагать по степени сложности. Также следует уделить особое внимание контролю при обучении чтению. На сегодняшний день многие педагоги выбирают тестовый контроль, так как он занимает минимальное количество времени, позволяет проверять

одновременно всех учащихся класса/группы. Кроме того, раздел «Чтение» в ГИА основан на тестовых заданиях.

Существуют различные виды тестов, каждый из которых контролирует определенный навык, необходимый для обучения чтению. Таким образом, тест является не только средством контроля, но и обучения, поскольку тестовая ситуация содержит опоры, управляющие вниманием обучающегося, его учебной деятельностью.

Совершенно очевидно, что тестовый контроль – не единственный метод проверки знаний и умений обучающихся. Однако использование тестовой проверки оправдано на этапе подготовки к ГИА, так как именно в заданиях по тексту школьники совершают большинство ошибок.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Алиева А. Э. Интеграционные подходы в обучении чтению и письму на уроках английского языка // Молодой ученый. — 2015. — №5. — С. 433.
2. Быкова Н.И., Поспелова М.Д. Рабочая программа по английскому языку 4 класс "Английский в фокусе". – 2016
3. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. Настольная книга преподавателя иностранного языка Мн.: Вышэйшая школа, 1992. – с.445

УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ В РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Песняева Н.А.
ФГАОУ ДПО «Академия повышения
квалификации и профессиональной
переподготовки работников
образования», г. Москва

Начальная школа – та ступень, где зарождаются учебная деятельность, умение учиться, все те компетенции, которые помогут детям продолжить обучение и развитие в школе и в дальнейшей жизни.

Среди многочисленных качеств из портрета выпускника начальной школы в свете требований ФГОС НОО являются умение

адаптироваться в окружающем мире; наличие мотивации к учебной деятельности; самостоятельность и ответственность; навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми; принятие и сохранение учебных целей и задач; освоение способов решения задач различного характера; планирование, контроль и оценка учебных действий; рефлексия; готовность вести диалог, излагать свое мнение и аргументировать его; умение осуществлять взаимопроверку и многие другие [1]. Этих результатов можно добиться только на основе деятельностного подхода, который заложен в основу концепции стандарта.

Основатели деятельностного подхода – Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Эльконин Д.Б., Давыдов В.В., их последователи и ученики – утверждают, что ключ к развитию школьника – содержание обучения. И чтобы перейти на деятельностный подход, нужно изменить содержание обучения: от знанияевого к деятельностному, то есть от логики изложения уже готового и ставшего знания к логике порождения и исследования условий происхождения этих знаний [2].

Главная задача школы – научить учиться, то же можно сказать и о педагоге. А умению учиться можно научиться только в деятельностном подходе – и ребенок, и учитель должны осваивать свое содержание в деятельностном ключе: ключ к развитию учителя, как и к развитию ребенка, – содержание обучения. Целью подготовки учителя должно быть овладение способностью к самообучению. При этом необходимо трансформировать традиционное содержание в содержание задачное.

Если по традиции мы шли от средств и способов действия, алгоритмов и правил к задачам, то при деятельностном подходе мы идем от конкретно-практической задачи к обнаружению способа ее решения, который является общим способом для целого класса подобных частных задач.

Деятельностный подход подразумевает ориентацию на детское действие, на пробное действие обучающегося, это реализуется в учебной деятельности. Понятие это воспринимается неоднозначно как практиками, так и учеными.

В структуру любой деятельности входят в первую очередь потребности и мотивы. При их отсутствии нельзя поставить цель, определить способы достижения этой цели, выполнить соответствующие действия и получить искомый результат. Можно ли в таком случае считать учебной деятельностью открывание

обучающимся тетради, записывание в ней слов «Классная работа», решение какой-либо задачи? Помня о мотивации, скажем – нет.

Для учебной деятельности характерно следующее [3; 4]:

- ее направляет и побуждает потребность в самоизменении;
- эта потребность реализуется в решении учебных задач;
- решение учебных задач осуществляется специфическими учебными действиями;
- учебная деятельность требует особенной формы ее осуществления – учебного сотрудничества детей и взрослых в форме дискуссий.

Чтобы деятельность была учебной, цель должна быть учебной: решаю задачу не с целью обогнать соседа по парте, не с целью показать свои успехи учителю, родителям..., а с целью изменить себя, найти новый способ действия, который сделает меня еще способнее.

Понятие учебной задачи – центральное в учебной деятельности. Можно ли считать учебной задачей любое задание, которое дал учитель, которое предложено в учебнике, тетради? Учебная задача:

- возникает, когда в ходе практического действия обнаруживается разрыв в практическом действии, который может быть преодолен отысканием нового способа действия;
- отличается от любой другой задачи тем, что она направлена на получение особого результата – самоизменения;
- характеризуется тем, что новый способ действия является общим способом решения целого класса конкретно-практических задач [5].

Давыдов В.В. очень точно описывает момент постановки учебной задачи: «Смысл должен появиться в тот момент, когда ребенок запротестует. Он должен сказать: «Я не могу больше измерять количество воды в ведре наперстком». Подчеркну, есть момент, когда ребенок должен остановиться. Он должен это сделать сам! Если мы будем задавать наводящие вопросы, если мы будем подсовывать большую банку ему в руки – все пойдет насмарку. Понимаете, ребенок должен остановиться. И за ребенка никто этот шаг сделать не может» [цит. по 5]. «Учебная задача всегда новая задача, в которой невозможно воспроизвести какой-либо привычный стереотип действия», – отмечает Г.А. Цукерман [5].

Таким образом, принять учебную задачу – не значит выслушать, что требуется выполнить. Скорее наоборот – отказаться действовать там, где не работает старый способ действия, и искать новый способ.

В этом случае и возникает учебный диалог как субъект-субъектное взаимодействие учителя и учащихся (а также самих учащихся), которое перерастает в продуктивное учебное сотрудничество. Это сотрудничество зарождается при организации внутригрупповой или общеклассной дискуссии, когда ставится и решается учебная задача.

Учебный диалог зарождается при следующих условиях [6]:

- усвоение детьми речеведческих знаний;
- организация учителем полноценной учебной деятельности;
- обучение детей умению вести учебный диалог.

1. Усвоение речеведческих знаний

Все учителя владеют методикой развития речи и применяют ее на практике, но результаты при этом неутешительные – наши дети не умеют высказываться, не могут участвовать в продуктивном диалоге, они не приобретают необходимых коммуникативных умений и навыков. Речь развивать, конечно, необходимо, чтобы было ЧЕМ участвовать в диалоге. Но можно обладать большим словарным запасом, понимать и уметь, как заменять авторские синонимы своими, знать структуру текста повествования и т.д., но если ребенок не хочет говорить и не осознает цели своей речевой деятельности, то ждать развития его коммуникативных навыков можно сколь угодно долго. Мы вновь приходим к мотивации. Мало развивать речь – необходимо поддерживать мотивы общения или выращивать мотивацию, если ее нет, то есть развивать надо речевую деятельность. Дети начальной школы готовы к общению изначально в силу своих возрастных особенностей. В связи с этим нежелательно останавливать детей, когда они хотят говорить и говорят пока неграмотно, не надо требовать в диалоге (!) полных ответов – пусть дети сразу учатся в диалоге применять свои речевые знания. А если мы предложим детям только лишь речеведческие знания и затем пригласим к участию в диалоге, школьники вдруг не заговорят, не запишут «живые» сочинения – нет значимого для ребенка мотива, значимой цели, соответственно, не будет речевой деятельности и ее результатов.

2. Организация полноценной учебной деятельности

Чтобы организовать полноценную учебную деятельность, школьники, по словам В.В. Давыдова, должны систематически решать учебные задачи.

На уроках любого предмета возможны несколько типов организации учебной работы класса (по Г.А. Цукерман), которые

воспитывают у детей направленность не на восприятие учительских образцов, а на обнаружение ученической и учительской позиций [7]:

- Задания-ловушки, различающие ориентацию ребенка на задачу и ориентацию на действие учителя. Эти задания воспитывают привычку доверять себе и не считать всякое учительское слово истиной в последней инстанции.

- Задания-ловушки, различающие понятийную и непонятийную логику ребенка, провоцирующие формальный или натуральный ответ. С выполнения этих заданий начинается собственно учебный контроль.

- Задачи, не имеющие решения, помогают и учителю, и детям отличать собственно ученическое поведение, ориентированное на логику задачи (в данном случае – отказ от ее решения) от школярской исполнительности, ориентированной на буквальное понимание слов учителя: «Реши эту задачу». В этом случае детям открывается еще одна грань учебных отношений – небуквальное отношение к заданию.

- Задачи с недостающими данными (недоопределенные задачи): здесь обучающиеся должны не только отказаться от исполнительских установок, но и задать вопрос учителю для выяснения недостающих данных. Для воспитания самой привычки, формы спрашивания у учителя применяются задания, переворачивающие привычный вопросно-ответный стиль работы класса. Это такие задания, где спрашивают дети, а отвечает учитель.

3. Обучение детей умению вести учебный диалог включает в себя:

- Обучение детей умению задавать вопросы (учим умному незнанию, учим умному спрашиванию, учим строить гипотезы).

- Обучение умению работать в паре, группе.

- Обучение умению вести групповую и общеклассную дискуссии.

Самое главное – обучение постановке вопросов, вопросов по существу, по поводу учебной задачи. Учим умному незнанию – я осознаю сам ФАКТ своего незнания, то есть разделяю границу своего знания и незнания; останавливаюсь и не спешу выполнять то, что предложил учитель. Учим умному спрашиванию – я знаю содержание своего незнания (ЧТО я не знаю), но могу это узнать, если задам вопрос учителю, запрашивая недостающую информацию, обращусь к учебнику, словарю, интернету.

Само спрашивание желательно возвести в глазах детей в ранг особенно ценного. Дети должны почувствовать, осознать, что знание о собственном незнании поощряется и высоко оценивается учителем.

Педагог в свою очередь должен постоянно откликаться на вопросы, отмечать само спрашивание, как что-то чрезвычайно ценное, тогда дети поймут, что обнаружить свое незнание в классе не стыдно, не страшно, не опасно, что учитель уважает, поощряет, поддерживает спрашивающих детей.

Пример работы с недоопределенной задачей (реальная ситуация).

Педагог: Выложите на парте решение задачи цифрами и знаками: «На тарелке лежало 8 груш. Несколько груш съели. Сколько груш осталось на тарелке?»

Часть детей доопределила условие задачи и выложила решение, поставив на место вычитаемого свое число. Часть детей выложили $8 - \dots =$ и остановились. Никто из детей не поднял руку. Тогда педагог обратился к детским действиям и с вопросом по поводу этих действий.

Педагог: Я вижу, что остановилась Гюльшан, остановилась Рита. А почему вы остановились и ничего не делаете? А некоторые решение выложили. (пауза, молчат) Почему, Гюльшан, ты остановилась?

Гюльшан: Я не знаю, какое число... (замолчала)

Педагог: Попробуй сказать точнее, чего ты не знаешь.

Гюльшан: Я не знаю, какое число дальше положить...

Педагог: А что надо сделать тогда?

Дети: Спросить у вас!

Педагог: Конечно! Спросите!

Рита: Какое следующее число?

Педагог: Рита так спросила. После 8 следующее число 9. (показывает на натуральном ряду чисел) Это число нам надо?

Дети: Нет!!!

Педагог: Попробуй Вероника спросить.

Вероника: Какое число мы вычитаем?

Педагог: Ой, а я не знаю... Вдруг складывать надо, ребята...

Педагог: Я перечитаю задачу. Послушайте ее еще раз и попытайтесь задать точный вопрос. (перечитывает задачу)

Вика: Сколько это – несколько?

Педагог: То есть вы хотите сказать – сколько груш... Договорите хором!

Дети: Съели!

Педагог: Кто повторит этот вопрос?

Алена: Сколько груш съели?

Педагог: Теперь обратитесь ко мне и спросите. Кто это сделает?

Даня: Людмила Семеновна, а сколько груш съели?

Педагог: А зачем вам это надо, ребята? (мотив действия)

Дети: Чтобы нам решить задачу.

Педагог: Итак, 3 груши съели. Теперь можно выложить решение задачи?

Дети: Да!

Дети выкладывают решение и читают его. Объясняют.

Наша существующая система воспитания и обучения все еще подавляет инициативу детей: мы воспитываем их умеющими отвечать на вопросы педагога, но забываем о воспитании ребенка спрашивающего, побуждающего педагога к совместной продуктивной работе. Детские вопросы исчезают, дети разучиваются спрашивать, если информация от взрослого систематически опережает детский запрос информации.

Классическая система обучения все же опекает детей, заботливо ведет их от незнания к знанию: детям не нужно, да и невозможно узнать, чего они еще не знают, они должны помнить только пройденный путь. А вот что будет впереди – об этом знает взрослый. В той же системе, где ребенок – подлинный субъект учения, возникает тот момент, когда ученик знает, ПОЧЕМУ он чего-то не знает.

В учебном диалоге, реализующем деятельностный подход, происходит смена профессиональной позиции учителя. Учитель начинает управлять учебной, познавательной, исследовательской деятельностью учащихся, выстраивая вместе с детьми научно-теоретическое знание. Это означает, что деятельность учителя приобретает черты подлинно профессиональной деятельности. Успешность урока перестает напрямую зависеть от стажа работы в педагогике и от знания, как надо давать уроки. Более того, само знание «как надо» становится весьма условным.

Урок с учебным диалогом можно только замыслить, продумав не один вариант разворачивания ситуации на уроке и сделав заготовки на случай, если замысел окажется провальным (то есть создав проект урока, а не его план). Реализуя замысел урока, учитель корректирует свои действия в соответствии с пониманием и продвижением детей. Нет и не может быть заранее заданного результата и процесса детского действия – они возникают на самом уроке. Детское действие строится здесь и сейчас конкретными детьми, и какие варианты предложат дети, можно только предположить. Умение учителя реагировать на детские инициативы и «умные» вопросы и ошибки – одно из важнейших условий успешного урока, построенного на деятельностной основе [2].

План-конспект урока	Проект урока
<p>1. Тема, цель, создать условия для ... (это делает педагог).</p> <p>2. Каким образом делать? Этапы урока...</p> <p>3. Наполнение этапов учебным материалом.</p> <p>4. Методы, приемы, техники...</p> <p>5. Ожидаемый результат.</p>	<p>1. <u>Ожидаемый результат</u>: изменения, которые произойдут с детьми за время урока (поймут, примут, откроют, не согласятся, откроют способ действия и др.)</p> <p>2. Что должен <u>делать ребенок</u>, чтобы с ним произошли эти изменения? (вспомнить, столкнуться с противоречием, отделить знание от незнания, найти способ решения и др.)</p> <p>3. Что должен <u>делать учитель</u>, чтобы свершились изменения? (методы, приемы, техники...)</p>
<p>Это все про учителя!</p>	<p>Особое внимание детскому действию!</p>

Таким образом, учебный диалог дает действительную возможность реализовывать федеральный государственный образовательный стандарт с учетом деятельностного подхода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373).
2. Деятельностный подход к переподготовке учителей / Львовский В.А., Морозова А.В., Уляшев К.Д. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015 (Серия «Практика развивающего обучения»). – 76 с.
3. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 1992. – 112 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 383 с.
5. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М.: Издатель Рассказов А.И., 2004. – 304 с.

6. Песняева Н.А. Возможности учебного диалога в формировании универсальных учебных действий младших школьников. – 2-е изд. – М.: АПКиППРО, 2015. – 96 с.

7. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? – М.-Рига, 2000. – 196 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР

Потапова Е.И.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна

В условиях жизни людей наиболее актуальной выступает проблема, требующая включения каждого человека в единую социальную целостность и саму структуру общества. Главным понятием данного процесса и является социализация личности, которая позволяет каждому человеку стать полноценным членом общества.

Проблема социализации личности всегда актуальна. Процессы, происходящие в любых сферах общественной жизни, оказывают на нее влияние, ее жизненное пространство, внутреннее состояние. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, личность это «... не только то или иное состояние, но процесс, в ходе которого внутренние условия изменяются, а с их изменением изменяются и возможности воздействия на индивида путем изменения внешних условий» [6; С.25]. В связи с этим механизмы, содержание, условия социализации, претерпевая существенные изменения, вызывают столь же интенсивные изменения в формируемой личности.

Социализация личности – это процесс вхождения каждого индивида в социальную структуру, в результате которого происходят изменения с самой структуре общества и в структуре каждой личности. Это обусловлено социальной активностью каждого индивида. В результате данного процесса усваиваются все нормы каждой группы, проявляется уникальность каждой группы, индивид усваивает образцы поведения, ценности и социальные нормы. Все это крайне необходимо для успешного функционирования в любом обществе.

Процесс социализации личности протекает на протяжении всего существования человеческой жизни, поскольку окружающий мир

пребывает в постоянном движении, все изменяется и человеку просто необходимо меняться для более комфортабельного пребывания в новых условиях. Человеческая сущность претерпевает регулярные изменения и с годами меняется, она не может быть постоянной. Жизнь – это процесс постоянной адаптации, требующий непрерывных изменений и обновлений. Человек представляет собой социальное существо. Процесс интеграции каждого индивида в общественные слои считается достаточно сложным и довольно длительным, поскольку включает усвоение ценностей и норм социальной жизни и определенных ролей.

Социализация, связанная с младшим школьным возрастом (от 6 до 11 лет), когда ребенок уже исчерпал возможности развития в рамках семьи, и теперь школа приобщает его к знаниям о будущей деятельности, передает технологическую парадигму социальных устоев общества, основ его культуры. Если ребенок успешно овладевает культурой общества, в котором живет, он верит в свои силы, уверен, спокоен.

Музыкальное воспитание как педагогический процесс сложился в современном образовании в устоявшуюся систему, где нашли отражения различные условия – от реализации возрастных психоэмоциональных потребностей детей (потребность в движении, музыкальном восприятии, игровой деятельности и т.п.) до системы организации и планирования (четкая методика проведения музыкальных занятий), особенно в инклюзивном образовании с детьми с ОВЗ.

Важными условиями реализации ориентиров на социализацию ребенка в инклюзивном образовании является принцип интеграции различных видов искусств в музыкальном воспитании, направленность музыкально-педагогического процесса на связь с явлениями общественной жизни, ближайшим окружением (природой, культурой, традициями, семьей и т.д.), а также включение игровых технологий в музыкальные занятия.

Процесс социализации детей младшего школьного возраста с ОВЗ будет более успешным при соблюдении следующих педагогических условий:

- синтез искусств (интеграция видов искусств – музыки, живописи, литературы, театра);
- обучение в действии: слышу – чувствую – делаю (перенос акцента с восприятия на творческое самовыражение в музыкальной деятельности);
- применение технологий игрового обучения;

- сотворчество (взаимодействие с педагогом, близким взрослым (родителями), друг с другом);
- активные организационные формы (исследование, моделирование, совместные творческие проекты, эксперименты, досуги, праздники, самостоятельная творческая деятельность).

В этой связи реализация принципа интеграции ориентирует педагогов не на учебное занятие, а на совместную эмоционально-творческую деятельность в целостном интегрированном процессе. В практике работы с детьми очень важен прием «заражения» – процесс передачи эмоционального состояния от педагога к детям. Главным условием здесь является включение ребенка в творческий процесс – создание игрового образа, импровизацию, действие, результат которого – удовольствие, получаемое ребенком от взаимодействия с другими детьми или взрослыми и реализации своих творческих возможностей.

Поскольку в жизни ребенка младшего школьного возраста игра занимает немаловажное место, то она становится одним из основных видов деятельности в организации различных видов музыкальных занятий, в частности, а также средством социализации детей. В процессе игры дети познают себя, окружающий мир, у них формируются основные понятия человеческих взаимоотношений.

Игра позволяет детям осуществить свои стремления, познать себя, свои творческие возможности. Зачастую в игре ребенок открывает в себе те качества, которые не были раньше заметны ни ему, ни окружающим. В игре также легко и непринужденно отрабатываются навыки, необходимые для решения тех или иных учебных и творческих задач. По нашему глубокому убеждению, важно применять игры на каждом занятии, чтобы поддерживать живой интерес и творческую активность детей на занятии и стимулировать самостоятельную деятельность детей.

Применение музыкальных игр на занятиях дает возможность наиболее оптимального развития навыков музыкально-творческой деятельности. Игры, которые проводятся на занятиях, выступают как отдельный вид музыкальной деятельности и имеют обучающий характер. Это музыкальные игры, проводимые в процессе различных видов музыкальной деятельности: слушания, пения, музыкально-ритмических движений, музыкальной драматизации, игры на детских музыкальных инструментах.

Музыкальные игры предполагают наличие определенных правил, игровых действий или сюжета. Музыкальные игры применяются в основном на занятиях, чтобы наглядно проиллюстрировать

отношения звуков по высоте и длительности, поупражнять детей в различении динамики, тембра, регистра, темпа и других выразительных средств, но также могут быть применены в самостоятельной и досуговой деятельности детей, если имеют сюжет, образные характеристики персонажей или соревновательные правила.

Музыкальные игры осваиваются детьми постепенно. Ознакомление с новой игрой происходит в основном во время музыкальных занятий. Педагог знакомит детей с правилами игры, ставит перед ними определенную дидактическую задачу. Сначала педагог участвует в этой игре вместе с детьми, а затем дети могут играть без участия педагога, но под его наблюдением и контролем.

Навыки, полученные детьми в процессе разучивания музыкальных игр, позволяют им более успешно выполнять творческие задания, связанные с различными видами музыкальной деятельности.

Для каждой музыкальной игры характерно наличие следующих элементов: обучающих задач, программного содержания, правил, музыкальных и образных игровых действий. Все эти элементы обязательны и взаимосвязаны. Основным элементом дидактической игры является обучающая задача. Все остальные элементы подчинены ей.

Как и всякая игра другого типа, так и музыкальная по своей структуре должна включать развитие игровых действий, в которых всегда есть элемент соревнования, элемент неожиданности, развлекательности с сенсорными заданиями, отличающимися своим дидактическим характером. Развитие игровых действий подсказывается развитием музыкальных образов, литературным текстом песни, характером движения. В основе лежат задачи развития музыкального восприятия; игровое действие должно помочь ребенку в интересной для него форме услышать, различить, сравнить некоторые свойства музыки, а затем и действовать с ними. Характер игровых действий в музыкальных играх специфичен, согласно музыкальной направленности действий. Все музыкальные игры отличаются по своим игровым действиям и по сенсорным заданиям, но всегда требуют слуховой сосредоточенности.

В практике музыкального воспитания наиболее применимы несколько категорий игр, среди них – сюжетно-ролевые, театрализованные, дидактические, музыкально-дидактические. Именно сюжетно-ролевые музыкальные игры, а также специально созданные игры с правилами, являются вершиной игровой детской деятельности.

Таким образом, социализация личности ребенка младшего школьного возраста с ОВЗ в процессе музыкального воспитания в учреждениях инклюзивного образования может быть решена посредством интеграции видов искусств, а также применения принципа совместной эмоционально-творческой деятельности при обязательном включении в процесс занятий музыкальных игр, способствующих оптимизации учебно-воспитательного процесса не только в музыкальной деятельности, но и в развитии личности ребенка в целом, ее социализации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Голованова Н.Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. – СПб.: Специальная литература, 2007.
2. Клецина И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие. - СПб, 2008.
3. Кондратьев М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 69-78.
4. Пахомов В.Н. Проект "гражданин" – способ социализации подростков // Народное образование. – 2009. – №7. – С.163.
5. Реан А.А. Социализация личности // Хрестоматия: Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2007.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989.
7. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В. Мардакаев. – М.: Изд. центр «Академия», 2008.
8. Хасан Б.И., Тюменева Ю.А. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С.32-39.
9. Хотенцева И.А. Социализация подростков в музыкальной творческой деятельности / Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) посвященной видному советскому ученому-педагогу, профессору Куфаеву Василию Исидоровичу. Общие редакторы: Горохова И.В., Филиппов М.Н. – Коломна, 2014. – С.73-78.

ВАЖНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В РАМКАХ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Самошкина И.Б.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), одной из целей предмета «Иностранный язык» является «приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей» [1]. Как известно, данные навыки формируются через определенные виды речевой деятельности, одним из которых, безусловно, является чтение. Прежде всего, чтение является самым эффективным способом изучения новых слов, пополнения словарного запаса. Читая, учащиеся встречают незнакомые слова, значение и перевод которых могут узнать в словаре. Выполняя задания по прочитанному, они используют недавно изученное слово в речи, тем самым включая его в свой словарный запас. Кроме того, читая различные тексты, учащиеся получают новую информацию, например, связанную с историей или различными традициями.

Вслед за Е.Н Солововой полагаю, что: «Чтение выступает как самостоятельный вид речевой деятельности в том случае, когда мы читаем для того, чтобы получить необходимую информацию из текста» [2]. Процесс обучения чтению на английском языке положительно влияет на развитие обучаемого. Именно у учащихся начальной школы чтение тренирует мышление, память, внимательность, и, соответственно, помогает запоминать как можно больше лексических единиц. Кроме того, чтение улучшает общие речевые способности школьников. Ведь чем младше ученик, тем лучше и основательнее он сможет запомнить различные особенности лексики, фонетики, грамматики английского языка, которые он может почерпнуть из чтения, и они прочно усвоятся в его памяти.

Во время прохождения педагогической практики я поняла, что при обучении у учащихся возникает масса трудностей. Прежде всего, они связаны с овладением техникой чтения, для чего необходимо усвоить систему графических знаков, букв, которые абсолютно отличаются от родного языка. Обязательно следует тщательно

работать над овладением техникой чтения вслух, так как универсальные учебные действия (УУД) изначально формируются во внешней речи, а потом воспроизводятся во внутренней.

Выделяют две формы чтения: про себя (внутреннее чтение) и вслух (внешнее чтение). Чтение про себя – основная форма чтения, целью которого является извлечение необходимой информации, оно «монологично» и совершается наедине с собой. Чтение вслух – вторичная форма, назначение которой, в целом, заключается в передаче информации другому лицу. Полностью разделяю мнение о том, что на начальном этапе чтение вслух (90%) предпочтительнее, чем чтение про себя. Чтение вслух обеспечивает не только последовательное формирование техники чтения, но и достаточную степень само- и взаимоконтроля [2].

Кроме того, отмечу, что от учителя зависит отношение учащихся к изучению того или иного материала, зависит их мотивация в целом, соответственно зависит и успех обучения. Чем доступнее, интереснее и эмоциональнее учитель может преподнести материал, тем легче будет учащимся его понять и освоить. Таким образом, можно сказать, что различные игровые приемы помогают при обучении чтению учащихся начальной школы. Чем они разнообразнее, чем красочнее различные наглядные материалы, используемые учителем, тем успешнее происходит усвоение какого-либо материала. Тщательно отобранный материал, то есть тексты и задания к ним, способствуют появлению и развитию интереса школьников к чтению на английском языке, что является одним из важнейших условий успешного овладения этим видом речевой деятельности.

В различных учебно-методических комплексах (УМК) для учащихся начальной школы представлено огромное количество заданий, которые предполагают различные этапы и виды чтения. Изучая УМК Spotlight «Английский в фокусе» авторов Н.И. Быковой, Дженни Дули, Вирджинии Эванс за курс начальной школы, можно найти очень много заданий на формирование техники чтения. Мне бы хотелось рассмотреть некоторые из них.

Есть большое количество заданий, в которых нужно прочитать текст и ответить на вопросы после текста, которые связаны с общим пониманием прочитанного. Помимо этого, есть задания, где необходимо найти определенную информацию, что предполагает более детальное чтение (поисковое). Кроме того, эффективно задание «Выбери подходящее по смыслу слово». Учащимся нужно прочитать текст и из предложенных вариантов вставить пропущенные слова. Чтобы выполнить такое задание, у учащихся в достаточной мере,

должна быть развита языковая догадка, и учащиеся должны иметь хороший лексический запас, знание которого играет важную роль для правильного выполнения данного задания [3].

Задание «Подбери слово к его описанию». В данном задании даны несколько предложений-описаний и картинки с написанными под ними словами. Прочитав предложения и посмотрев картинки, нужно к каждому предложению-описанию правильно подобрать слово, например, “Wesleepinit”, правильный ответ – “bed”. В некотором роде это является языковой догадкой, но учитель должен не просто предоставлять учащимся новую лексику с переводом, но и давать дефиниции слов, эффективнее всего в игровой форме. Для успешного выполнения данного задания у учащихся должен быть накоплен достаточный языковой опыт, чтобы уметь обобщить описание чего-либо одним словом. Подобным заданием в тесте является «Определи значение слова», в котором даны слова, и к каждому слову предлагаются на выбор три дефиниции, и учащийся должен выбрать правильную [4].

Таким образом, к моменту завершения обучения в начальной школе именно в аспекте «Чтение» учащиеся должны владеть изучающим и поисковым чтением для понимания общего содержания и выбора необходимой информации, что достигается путем чтения текстов, тщательного их разбора, устранения языковых трудностей еще на дотекстовом этапе и ответом на различные вопросы на точное понимание текстов. Все это должно быть сформировано к моменту прохождения учащимися итоговой аттестации для успешного выполнения всех заданий и для комфортной психологической обстановки, так как учащиеся уже будут знать, какие типы заданий им необходимо выполнять, к которым учитель их подготовил.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования [Электронный ресурс]: утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/922>
2. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – Москва: Просвещение, 2002. – 141-163 с.

3. Английский язык. 3 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс. – Москва: ExpressPublishing: Просвещение, 2012. – 178 с.

4. Английский язык. Английский в фокусе: учеб. для 4 кл. общеобразоват. учреждений / Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс. – Москва: ExpressPublishing: Просвещение, 2007. – 168 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК ИНОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сёма К.С.

УО «Мозырский государственный
педагогический университет
им. И. П. Шамякина», г. Мозырь,
Республика Беларусь

На современном этапе развития межкультурных коммуникаций изучение английского языка в учреждениях общего среднего образования приобретает все большую значимость. Повышение требований к уровню овладения учениками языковыми и речевыми навыками и умениями, а также элементами иноязычной культуры ставит перед преподавателями необходимость поиска нестандартных средств обучения английскому языку. Одним из таких средств, позволяющих интенсифицировать и разнообразить процесс обучения, является дидактическая сказка.

Дидактические сказки представляют собой продукт творческой переработки учителем необходимого для передачи учебного материала. Один из возможных способов создания таких дидактических сказок является превращение абстрактных символов и понятий (звуки, буквы, части речи, знаки препинания и др.) в одушевленных сказочных героев.

На уроках английского языка дидактическая сказка выполняет следующие функции:

1. Мотивационную – дидактическая сказка мотивирует учеников к изучению материала, а ее понятная и доступная форма создают на уроке ситуацию успеха, в которой ученик переживает радость победы, преодоления трудностей, чем преодолевает уныние, неверие в свои силы и способности.

2. Обучающую – предполагает усвоение знаний о структуре

и функционировании языка, формирование различных языковых и речевых умений и навыков.

3. Развивающую – дидактическая сказка также способствует развитию внимания, памяти, мышления и эмоциональной сферы учащихся.

4. Словесно-образную – в процессе применения сказки на уроках происходит формирование языковой культуры личности учеников на основе овладения многозначностью и художественно-образным богатством.

5. Воспитывающую – в тексте сказки должны затрагиваться такие вопросы, как противостояние добра со злом, важность дружбы и т.д., что усилит ее положительное воздействие на ребенка.

6. Контрольную – работа с дидактической сказкой позволяет осуществлять контроль качества усвоения пройденного материала в нетрадиционной форме.

7. Коррекционную – педагог может прибегнуть к написанию дидактической сказки в том случае, если учащиеся не в полной мере усвоили необходимый материал с помощью традиционных средств обучения.

Основным плюсом использования дидактической сказки в работе с младшими школьниками является ее способность создавать положительную мотивацию к учебе за счет формирования у учеников заинтересованности в предмете и оказания воздействия на их воображение и эмоциональную сферу.

Помимо этого на уроках английского языка возможно использование различных видов дидактической сказки в зависимости от конкретного аспекта языка, с которым необходимо ознакомить учащихся. В данной связи принято выделять лексическую, грамматическую и фонетическую сказки. При написании таких сказок в первую очередь учителю необходимо продумать, где будут происходить их действия, то есть создать некую сказочную реальность, а также тщательно разработать образы героев, наделив их некоторыми узнаваемыми отличительными чертами. Затем учитель сочиняет сюжет сказки, воплощая в нем то правило, которое должно быть усвоено учениками. После составления самой сказки учителю необходимо также продумать и комплекс «сказочных заданий» (упражнений) для работы с текстом.

Примером дидактической сказки на уроках английского языка в 4х классах может служить грамматическая сказка о вспомогательном глаголе do.

How the verb Do helped the other verbs

Once upon a time in the fairyland of the English language there lived many different verbs. They were very hard-working and built different sentences. According to the law of the English language when the verbs wanted to build questions, they had to take the first place in a sentence. But the verbs were very small and shy and they didn't want to be the first. They went to their friend – the auxiliary verb Do and asked him to do this work for them. The verb Do was very kind and brave and he decided to help poor verbs. Since then when the verbs wanted to build questions they called for their friend Do and he took the first place in them.

Данная сказка нацелена на овладение учениками правильным построением вопросительных предложений в Present Simple. В качестве задания учащимся может быть предложено «позвать» вспомогательный глагол и составить несколько вопросов на английском языке.

МУЗЫКА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Соклакова О.В.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна

Одной из важнейших проблем, решаемых методикой преподавания иностранного языка на начальном этапе, иноязычная коммуникативная компетенция и способы ее формирования являются одной из наиболее актуальных и приоритетных, так как требование жизни в отношении иностранного языка заключается не просто в практическом владении им, а в умении использовать его для решения коммуникативных задач [Антонова, Головинская 2015:55]. Музыка в этом процессе занимает особое место, так как «язык как средство международного общения, прежде всего, проявляется в звуке, как на сегментном, так и сверхсегментном уровнях, в самой манере звукового поведения, что обеспечивает понимание смысла высказывания, а, следовательно, и достижение целей коммуникации».

Несмотря на то, что музыка, как средство художественной коммуникации имеет свою специфику, необходимо отметить, что не только лингвистические, но и психические механизмы функционирования обеих функциональных областей обнаруживают безусловное сходство. Так, потенциально музыкальными являются просодические средства словесной речи – артикуляционные и

интонационные, и «хотя прямой связи между музыкальным слухом, в основе которого лежит звуковысотный слух, и речевым, в основе которого лежит фонематический слух, нет, ряд компонентов речевого слуха, отвечающих за интонацию, акцентно-ритмическую оформленность и эмоциональные характеристики речи, связаны». По мнению Б.В. Асафьева, именно эти средства, необходимые для реализации смысла речевого сообщения, отслоившись от понятийной стороны естественного языка, и легли в основу формирования музыкальной интонации.

Просодические средства, выступая в словесном языке в роли вспомогательных, становятся едва ли не основными в образовании интонации музыкальной. При этом восприятие звуковой семантики языка предшествует восприятию семантики понятийной, словесной. Так, ребенок раньше всего начинает воспринимать смысловые оппозиции интонационной речи, а именно, гнев – ласку, спокойствие – раздражение.

Существование глубинной связи слова и музыкальной интонации позволяет выдвинуть предположение, что восприятие музыкальной речи осуществляется теми же путями, что и речь словесная. Кроме того, по-мнению Хомской Е.Д., речевой и неречевой слух имеют общие подкорковые механизмы, однако в пределах коры больших полушарий они различаются. Можно предположить также, что «механизмы семантизации звукословесного и музыкального потока имеют сходное строение. Возможно также, что механизмы не только восприятия и осмысления отдельного слова и музыкальной интонации, но и понимания целого текста, а также речепорождения, как словесного, так и музыкального имеют общие черты».

Будучи знаковым образованием, музыкальный стиль обладает основными свойствами текста: осмысленностью, связностью, цельностью. Таким образом, раскрываются сходные механизмы их восприятия и понимания. Обратим внимание на качество цельности и целостности. «Целостность предполагает единство замысла, семантической программы, из которой, как из почки цветов, вырастает, развивается текст. Только тот речевой отрывок именуется целостным, в основе которого лежит некое смысловое единство. Целостность присуща также музыкальному стилю, проявляющаяся в способности выполнить некую прогностическую роль. Возникающий при слушании музыки сложный «синтетический код» стиля образует в психике реципиента соответствующую установку, создающую эффект предвосхищения тех или иных приемов, «предпонимания» тех или иных сторон понимания музыки. Общим механизмом как

речевого текста, так и музыкального стиля является, кроме того, понятие «нелинейности». Изученный психолингвистический факт, заключающийся в том, что ребенок, как правило быстрее овладевает системой языка, чем накапливает и перерабатывает знания, также заставляет задуматься и педагогов-музыкантов. Усваивая модели языка, дети создают свои «сверхмодели», по которым образуют свои производные слова, отсутствующие в нормативных словарях. Это еще раз говорит о том, что восприятие системы, закономерности, первично по отношению к элементу, слову, отдельной интонации или отдельному приему.

Итак, музыкальное творчество, выступая в качестве средства обучения, призвано стимулировать учебную и коммуникативную деятельность студентов, обеспечивать управление процессом обучения и создавать благоприятные условия для овладения иностранным языком. Научить понимать звучащую речь – одна из важнейших целей обучения.

Известно, что усвоение родного и иностранного языков идет совершенно разными путями. Вот как характеризует этот процесс Л.С. Выготский: «Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз». Известно при этом, что если ребенок с раннего детства попадает в многоязычную среду, он естественным образом овладевает несколькими языками как родными.

Полагаем, что использование в практике обучения описанных переходных форм интонирования между речью и пением способно привести к развитию слухового опыта обучающегося до такой степени, когда уже на интуитивном уровне он сможет отличать иноязычную интонацию как целостную систему. Кроме того, при изучении нескольких языков, есть опасность интерференции, В частности, и в первую очередь, это касается интонационного уровня языка, как самого глубинного. Думается, что использование в обучении перечисленных форм распевной речи «поможет «вжиться» в интонационный строй неродного языка, познать изнутри его системность, так как в аппарате мозга, его вербальной памяти могут автономно существовать разноязычные системы, которые не интерферируют, не мешают одна другой». Как результат, имеет место формирование фонетической компетенции, суть которой -

основанная на знаниях, умениях, навыках и отношениях способность индивида осуществлять иноязычную коммуникацию в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Антонова А.Ю., Головинская О.Ю. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции в условиях детского языкового лагеря // Иностранные языки в школе. – 2015. - №7. – С. 55-57.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка [Текст] // Избранные педагогические исследования. — М: АПН, 1956
3. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики [Текст] – М: Лабиринт, 1997
4. Жинкин, Н.И. Взаимоотношение компонентов интонации в речи и в музыке [Текст]/ Н.И. Жинкин // Проблемы структурной лингвистики. – М., 1982. - №4 - С. 137 – 149.
5. Ильнер А. О. Связь музыкальных и фонетических способностей при обучении иностранным языкам [Текст] / А. О. Ильнер // Педагогическое мастерство и педагогические технологии : материалы III Международной научно–практической конференции – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 14–16.
6. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Ярославский педагогический вестник: электронный научный журнал. – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2009_1g/41.pdf.
7. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства [Текст] // Предисл. С.М. Даниэля, сост. Р.Г. Григорьева – Спб: Академический проспект – 2002.
8. Никитина Л.Л. Аудирование как средство развивающего обучения // Иностранные языки в школе. - 2014. - №10. - С.26-32.
9. Николаева А.И. К проблеме понимания музыкального стиля [Текст] – М., МПГУ, 1999.
10. Хомская, Е.Д. Нейропсихология: Учебник для вузов [Текст] / Е.Д. Хомская. – СПб.: Питер, 2003. – 496
11. Хомутова А.А. Фонетическая компетенция: структура, содержание // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – 2013. – Том10. - №2. – С. 71-76.

ПРОБЛЕМА СОТРУДНИЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сокрутова Е.М.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна

Мы, будущие учителя, должны понимать, что нести людям свет, сеять добро, дарить любовь – это наше призвание. Мы не в праве не оправдать надежды подопечных. В результате нашей работы у учеников должна сложиться своеобразная готовность к жизни, сформироваться способность действовать, принимать решения, взаимодействовать с людьми, находить информацию и успешно пользоваться ею. Педагоги должны социализировать обучающихся.

Актуальность сотрудничества в обучении определяется необходимостью создания условий для развития и самореализации каждой личности, формирования поколения, способного учиться, создавать и приумножать ценности общества.

Анализ литературы показал, что истоки педагогики сотрудничества связаны с развитием гуманистических идей. Они представлены в работах Ж. Ж. Руссо, И. Канта, И. Г. Песталоцци, А. С. Макаренко, В. Г. Белинский, В. А. Сухомлинского и др.

На рубеже 70-80 гг. отечественная педагогика обогащалась работами таких педагогов-новаторов по проблеме “сотрудничества”, как Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, В. Ф. Шаталов и др. Призыв к демократизации и гуманизации школы всколыхнул общество. Спустя почти тридцать лет создается Манифест 21 в., нацеленный на творческую консолидацию страны. Главной идеей выдвигается лозунг: «Хочешь жить – умей учиться!» Манифест представляет новое видение школы будущего, ее задач, особенностей, принципов взаимодействия с обществом. Центральной фигурой является сам ученик, его мотивы и установки. Задача учителя – помочь ученику раскрыть эти потребности, выбрать путь и способствовать движению по этому пути.

Современная теория педагогики сотрудничества основана на взаимодействии учителя с учениками, скрепленном отношениями обоюдного интереса и доверия. Анализируя проблемы развития детей, известный психолог Л. С. Выготский писал, что способность самостоятельно решать учебные задачи является показателем усвоенных знаний и умений. Но педагог должен вести ребенка

вперед, предлагая ему более сложные задачи, которые он может решить с чьей-то помощью. Возникающие затруднения в сотрудничестве учителя и обучающихся решаются быстрее, так как ученик получает пример и указания учителя.

Таким образом, психологическую основу педагогики сотрудничества составляют субъект-субъектные отношения. Этот тип взаимоотношений является для учебно-воспитательного процесса оптимальным, поскольку, с одной стороны, он сохраняет за учителем функцию управления, а с другой – предоставляет ученику возможность действовать самостоятельно.

Учителя зачастую сталкиваются с неожиданными формами поведения учеников, при которых привычные авторитарные приемы перестают действовать и зачастую вызывают сопротивление. Тогда выручает педагогика сотрудничества – общение учителя с учениками, состоящее из цепочки взаимосвязанных, осуществляемых в различных формах и обстоятельствах, контактов.

Для возбуждения интереса обучающихся необходима разнообразная форма преподнесения предмета на уроках, учитывающая возрастные особенности младших школьников. Эффективен при объяснении нового материала прием «драматизации», уместно использовать игры, видеоролики, презентации, книги – то есть средства обучения, создающие интерактивность, общение на уроке, вызывающие эмоции, притягивающие внимание.

Перейдем непосредственно к рассмотрению урока английского языка с применением технологии сотрудничества. Подготовка осуществляется следующим образом:

- Определить тему, цель и задачи урока.
- Отобрать объём учебного материала, подлежащего изучению на уроке.
- Подготовить задания для групповой работы, необходимый дидактический и раздаточный материал.
- Продумать вопрос расстановки мебели в аудитории, вопрос комплектования групп, наметить возможные внутригрупповые роли.
- Выделить этапы урока, на которых планируется организация групповой работы, продумать, как будет осуществляться ее интеграция в общую структуру урока, определить продолжительность групповой работы.
- Разработать критерии индивидуального и группового оценивания.

Чтобы воспитать у школьников чувство личной ответственности, учитель организует малочисленные группы сотрудничества – 3-5 человек. Чем меньше группа, тем больше ответственности лежит на каждом. Знания каждого члена группы проверяются в индивидуальном порядке. Также полезно периодически проводить выборочные устные опросы, во время которых ученики рассказывают о работе своей группы в присутствии членов группы или перед всем классом. Учитель наблюдает за работой всех групп и фиксирует случаи участия каждого члена группы в общем труде.

На уроках члены групп, созданных для обучения ИЯ в сотрудничестве, одновременно приобретают знания и учатся работать как одна команда. Чтобы согласовать действия, направленные на достижение общей цели, учитель старается настраивать членов группы на доверие, открытое общение, понимание и поддержку друг друга. Возможные конфликты разрешаются конструктивным способом. Если ученик не сотрудничает со своими товарищами, можно ограничить количество предметов, необходимых для выполнения задания: при наличии в группе одного карандаша или экземпляра перечня ответов работать в одиночестве невозможно. Второй способ заставить детей взаимодействовать – так построить задание, чтобы нельзя было обойтись без материалов друг друга.

Финальной стадией работы над любым заданием является обсуждение ее результатов. Достижения младших школьников во многом зависят от того, может ли группа критически оценить процесс выполнения и организацию задания. Кроме этого, успешное сотрудничество невозможно без строжайшей дисциплины, без соблюдения определенных требований и правил, особенно в начальных классах. Если ребенок не участвует в общем труде, требуется создание условий для появления и усиления взаимозависимости. Например, разделить задание на составные части или ставить оценку в зависимости от вклада каждого – в этом случае дети сами заботятся о том, чтобы все влились в работу.

Итак, на уроке иностранного языка ученики вступают в определенные социальные взаимоотношения, а учебный процесс является общим взаимодействием. Для достижения успеха в обучении не только педагог, но и сами ученики должны внести значительный вклад в этот процесс.

От учителя, помимо владения языком, требуется умение организовывать деятельность учеников, чтобы класс работал как одно целое в благоприятном психологическом климате. Этого невозможно добиться без знания психологии детей, принадлежащих к данной

возрастной группе. Учитель должен совмещать в себе роли наставника, примера, помощника, только при умении сочетать эти качества возможно осуществить педагогическое сотрудничество.

Для чего следует применять технологию сотрудничества в обучении? Цель такого обучения в том, чтобы каждый обучающийся почувствовал себя более сильным и смог проявить свои способности. Персональная ответственность внушает уверенность, что, обучаясь иностранному языку в сотрудничестве, члены группы становятся более активными личностями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ахматов А.Ф. Педагогика гуманизма. Теоретико-методические материалы для учителей школ, преподавателей и студентов педагогических учебных заведений. М.: Прометей, 1992. – 52 с.

2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 246-255.

3. Манифест XXI века: хочешь жить – умей учиться //Учительская газета. – 17 ноября 2015. - № 46.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ И ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Степанюк В.А., Шкабура И.А.
ГОУ ВО «Забайкальский государственный университет», г. Чита

Начальная школа является главной ступенью в обучении младшего школьника, ведь именно она дает базу для успешного обучения в старшей школе. На начальной ступени образования важным вопросом является новое понимание качества образования. Под качеством образования А.И. Адамский понимает образовательные условия и результаты, которые проявляют свое выражение в процессе социализации учащихся. В данном смысле ключевым результатом образования является успешная социализация учащихся, обеспечиваемая новыми образовательными технологиями, которые реализуются в совершенно новых условиях в соответствии с основной образовательной программой начального общего образования [1].

Безусловно, в условиях современного образовательного пространства необходимо применять эффективные технологии обучения младших школьников. На наш взгляд, важную роль в образовании младших школьников играют активные и интерактивные методы обучения, которые входят в состав интерактивной технологии.

В педагогической практике достаточно широко используются технологии, в основе которых лежит игровое моделирование. Преимущества игрового моделирования многообразны и вместе с тем, оно достаточно эффективно, поскольку игровое обучение применимо для решения как учебных, так и личных проблем. Такие технологии в педагогике нового времени получили название «игровые интерактивные технологии».

Интерактивные игровые технологии по мнению А.П. Панфиловой отличаются тем, что они:

- насыщены обратной связью («здесь и сейчас»);
- соответствуют логике системно-деятельностного подхода, включая момент социального взаимодействия, готовят обучающихся к конструктивному и эффективному учебному общению;
- формируют стиль учебного партнерства, способствуя проявлению всех качеств и индивидуальных особенностей личности;
- формируют ценностные ориентации и установки учебной деятельности, корректируют самооценку, помогают преодолевать стереотипы;
- побуждают участников взаимодействия к произвольной активности в детском коллективе, способствуя большей вовлеченности в процесс обучения;
- предоставляют обучаемым возможность всестороннего анализа, осмысливания полученных результатов, «провоцируя» у них включение рефлексивных процессов [2, С. 12-14].

Использование игровых интерактивных технологий в образовательном процессе начальной школы способствует, на наш взгляд, проявлению индивидуальности процесса обучения, результатом которого может стать возможность проявления творческого потенциала каждого участника. У участников игровых интерактивных технологий появляется мотивация к учебной деятельности, они с большим интересом включаются в решение различных задач: обучение, учебное проектирование, исследование и т.п.

Отличительными чертами технологий игрового интерактивного обучения, по мнению А.П. Панфиловой, являются:

во-первых, имитация того или иного аспекта деятельности с использованием разнообразных игровых и учебных ролей, которые определяют различие их интересов и побудительных стимулов в игре;

во-вторых, регламентация игровых действий системой правил, штрафов и поощрений;

в-третьих, преобразование характеристик моделируемой деятельности и достаточно условный характер большинства деловых и имитационных игр;

в-четвертых, включение в процесс игрового взаимодействия следующих блоков: концептуального, сценарного, постановочного, сценического, блока анализа, критики и рефлексии, блока оценивания работы участников игры и блока обеспечения информацией [2, С. 143-145].

В результате такого интерактивного игрового взаимодействия у обучающихся появляется опыт, который усваивается намного продуктивнее по сравнению с использованием других технологий. Это, на наш взгляд, происходит по следующим причинам:

- игровые технологии позволяют охватить довольно большой масштаб информации, наглядно представляя последствия выделенных решений;

- информация, которой пользуется человек в реальности, в большинстве случаев неполная, искаженная, в игре же ему предоставляется хотя и неполная, но более точная информация, что повышает доверие к полученным результатам и стимулирует процесс принятия ответственности.

С образовательной точки зрения игровые интерактивные технологии – это игры, которые построены на групповом диалогическом исследовании возможностей действительности с опорой на личностные интересы участников. В учебном процессе можно использовать как игры по принятию решений в нереальной обстановке или ситуации (например, имитационные, игры-симуляции, игры-катастрофы), так и игры, помогающие адаптироваться к реальной среде (например, деловые или ролевые).

В учебном процессе начальной школы можно использовать игровые модели, помогающие адаптироваться ребенку к новой окружающей среде, к учебной деятельности. Кроме того, интерактивные игры и игры-симуляции можно использовать не только самостоятельно в рамках изучаемой проблемы, но и как вкрапление в другие технологии для достижения разных обучающих и развивающих целей. Вместе с тем, такие игры зачастую

используются для «погружения» в игровое взаимодействие или для определения лидеров [2, С. 139].

Таким образом, использование интерактивных игровых технологий в образовательном процессе начальной школы носит достаточно эффективный характер и является одним из путей решения проблемы модернизации российского образования в условиях реализации ФГОС НОО.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Адамский А.И. Актуальные проблемы модернизации российского образования в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта // <http://www.eurekanet.ru> (дата обращения 15.10.2016).

2. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. Учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 192 с. //Цит. по: <http://fobr.ru/wp-content/uploads/2014/01/Буклет.pdf> (дата обращения 15.10.2016)

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Федосеев Д.А.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г.о. Коломна

Современное общество находится в стадии активного развития - постоянно совершенствуются технологии, на смену старым моделям обучения приходят новые. Все это происходит параллельно с процессами глобализации и взаимной интеграции народов и культур.

В этой связи, в современном мире с каждым днем растет потребность в людях, владеющих одним или несколькими иностранными языками, а перед педагогами и методистами встает задача разработки наиболее продуктивных технологий обучения.

В настоящее время обучению иностранным языкам в школе уделяется особое внимание, и его, как предмет, предлагается изучать на всех ступенях обучения, включая начальную (со 2 класса). Исследования показали, что раннее обучение иностранному языку создает условия для быстрой коммуникативно-психологической адаптации младших школьников к новому языковому миру, что

способствует преодолению психологических барьеров при использовании иностранного языка как средства общения в дальнейшем.

Как известно, успешное обучение иностранному языку предполагает овладение тремя его аспектами: фонетикой, лексикой и грамматикой, а также четырьмя основными видами речевой деятельности – чтению, говорению, аудированию и письму. Все это способствует достижению основной цели обучения — формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Стоит отметить, что лексика в данной связи предстает особым компонентом, важной предпосылкой развития речевых умений, поскольку является содержательной стороной речи в любой из ее форм. С точки зрения А.А. Леонтьева, лексика представляет собой систему систем, поскольку все её единицы на основе своих свойств входят в определённые лексические объединения (семантические поля, группы, синонимические и паронимические цепочки, антонимические противопоставления, словообразовательные гнезда).

Лексическими единицами могут быть:

- 1) слова;
- 2) устойчивые словосочетания;
- 3) клишированные (идиоматические) обороты и выражения.

В работе над лексическим материалом Н.Д. Гальскова выделяет следующие основные этапы:

- ознакомление с новой лексикой, включая семантизацию;
- первичное закрепление;
- развитие навыков использования лексики в разных формах общения.

Учитывая психические особенности младших школьников, следует заметить, что для эффективного формирования лексических навыков требуется обеспечение многократного повторения лексического материала каждым учащимся и увеличение объема тренировки, использование разных видов наглядности, осуществление предметных действий с лексическими единицами, индивидуализация обучения лексике. Это обусловлено возрастными особенностями младших школьников: стремлением к наглядно-чувственной опоре, преобладанием непроизвольного запоминания, неустойчивостью внимания, недостаточно развитым умением работать самостоятельно [1].

Анализ учебников, программ и практического состояния дел в школе позволяет сделать вывод о том, что процесс формирования лексических навыков у учащихся начальной школы протекает в

затрудненных условиях. Малое количество времени, большая наполняемость классов, невозможность обеспечить достаточное повторение лексического материала в нужном объеме и особенности восприятия младших школьников, затрудняют качественное овладение лексической стороной речи всеми учащимися.

Использование компьютерных программ на уроке на начальном этапе обучения может способствовать решению данных проблем, позволяя нагляднее и доступнее объяснить изучаемый лексический материал.

Например, такие программы как «Английский для малышей», «Профессор Хиггинс», «Talk to me» содержат специальные задания по лексике. Так, в программе «Talk to me» учащиеся могут читать диалоги, произносить слова, предложения и даже тексты, как самостоятельно, так и за диктором. Компьютер проверяет правильность ответов и сразу же ставит оценку, ребенок может много раз произносить слова и слушать диктора, тем самым проверяя себя и тренируясь. Работа с компьютерными программами позволяет задействовать все виды памяти – зрительную, слуховую, тактильную [2].

Программа «Английский для малышей» предназначена для маленьких детей, а так же детей, обучающихся в начальных классах. Эта программа вызывает большой интерес у детей, так как ее оформление очень красочное, с приятной музыкой, летающими словами и предметами. С помощью этой программы у детей появляется интерес к выполнению различных заданий.

ИКТ также могут эффективно использоваться во внеурочной работе.

Урок с использованием ИКТ отличается позитивной динамикой интереса к предмету - подготовка проектов, рефератов, презентаций, участие в Интернет-олимпиадах вызывают огромный интерес у ребенка.

Таким образом, подводя итог, можно сделать вывод, что для решения задач модернизации образования необходимо внедрение информационных технологий, использование которых даст возможность более продуктивно подходить к обучению как иностранному языку в общем, так и лексике в частности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] // И. А. Зимняя - М., 1999.

2. Чаброва А. И. Использование ИКТ на уроках английского языка как средство интенсификации образовательного процесса [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы III междунар. науч. конф. — Казань: Бук, 2015.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ
МОДЕРНИЗАЦИИ (ПЕРЕХОДА НА ФГОС) УЧАЩИХСЯ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (НАРУШЕНИЯМИ
ИНТЕЛЛЕКТА)

Хохлова Е.В.
МКОУ «Школа для обучающихся
с ограниченными возможностями
здоровья «Надежда», г.о. Коломна

Полномасштабная модернизация всей системы коррекционного образования на территории России, осуществляется посредством изменения действующих норм Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [1], а также Федеральных государственных образовательных стандартов. Новая образовательная среда для детей с умственной отсталостью (интеллектуальной недостаточностью) формируется в настоящее время на основе приказа Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [2].

По требованиям нового образовательного стандарта коррекционно-развивающая работа оценивается как оказание специализированной помощи младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью.

При этом ключевым условием реформирования специальной образовательной среды младших школьников с интеллектуальной недостаточностью является своевременное оказание всей необходимой педагогической и психологической поддержки с целью формирования всех, установленных Федеральным государственным стандартом условий для удовлетворения базисных потребностей данной категории младших школьников. В том числе и проведение психолого-коррекционной работы с целью развития полноценных жизненных компетенций учащихся начальной школы при

интеллектуальной недостаточности.

Большая часть коррекционных занятий проводится в процессе освоения курса начальной школы, таких как чтение, занятий по развитию речи и другим предметам [3].

Коррекционная работа с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью должна быть акцентирована на освоения, закрепления и многократных повторениях базовых учебных действий.

Вся система образования младших школьников с интеллектуальной недостаточностью должна отличаться именно коррекционной направленностью. Заданные параметры эффективности коррекционной работы достигаются за счет применения специальных технологий и приёмов обучения и особой организацией учебного процесса.

Среди технологий коррекционной работы особо следует выделить использование коррекционно-развивающих игр и специально моделируемых проблемных ситуаций, а также личностно-ориентированное развитие. Кроме того, в процессе обучения детей надо выходить на такие педагогические технологии, которые способствовали бы улучшению и развитию здоровья детей, а не замедления его. В системе обучения детей, их образования принято дифференцировать интеллектуальную деятельность отдельно, а двигательную тоже отдельно (за исключением некоторых гигиенических аспектов обучения: активные перемены, физкультминутки и т.д.) [4]. А я хочу привести пример инновационной технологии обучения грамоте детей мл. школьного возраста с отклонениями в психофизическом развитии, с помощью которой можно создать комфортную среду обучения, оказать положительное влияние на психомоторную и эмоциональную стороны развития ребенка, и, в частности, на его речевую и познавательную деятельность. Суть технологии коррекционно-оздоровительных двигательных действий (КОДД) – сочетание комплекса специальных двигательных действий («алфавит телодвижений») и специально разработанных подвижных игр в процессе обучения детей в школе, внеклассной работы, выполнения домашних заданий. Достоинствами технологии являются:

-универсальность относительно места и времени применения (её можно применять на занятиях в классе и на прогулках в группе продленного дня).

-базирование на игровом методе – способе овладения знаниями, умениями, навыками и основанном на включении в процесс обучения

компонентов игровой деятельности. Этот метод можно использовать наряду с другими методами проведения уроков, так как в процессе игры вызываются положительные эмоции, защищая детей от умственных перегрузок.

«Алфавит телодвижений» состоит из 33 двигательных поз, образно представляющих буквы алфавита. Дети зрительно и на слух воспринимают название буквы и, используя мышечное чувство и мышечное движение, изображают эту букву. В данном случае соединяются мыслительное представление буквы и мышечные ощущения, благодаря чему укрепляются условные связи в коре головного мозга и впоследствии буква легко воспроизводится. Впоследствии участвуют не только мышцы, но и органы чувств - зрение и слух. То есть двигательные центры головного мозга способствуют развитию слухового и зрительного центров, тех центров коры головного мозга, которые обеспечивают психическую деятельность. Вырабатываются новые условные рефлексы, что способствует развитию многих функций головного мозга. Элементы движений, которые выполняются при показе той или иной буквы, как правило, знакомы и доступны детям младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Это движения рук, ног, наклоны туловища и головы, полуприседы, приседы и другие физические упражнения [4].

Изучение учащимися «поз-букв» занимает продолжительное время (4-8 месяцев) в зависимости от глубины нарушений детей. И при этом вызывает у них положительный эмоциональный отклик, что положительно сказывается на их мнестических процессах, вызывает желание разучивать новые и вспоминать старые, мотивирует на активную работу. Поэтому можно считать, что положительный эмоциональный фон – одно из главных условий формирования интеллекта таких детей. На его основе следует строить учебную и внеурочную деятельность умственно отсталого ребенка.

В результате использования «Алфавита телодвижений» в процессе коррекционно-обучающих игр мы создаем условия для взаимосвязи развития двигательных способностей с интеллектуальным развитием в обучении грамоте.

Большинство наших детей начинают говорить позже, чем их сверстники с нормальным интеллектом. В результате из-за низкого уровня речевого развития они оказываются неготовыми к успешному усвоению школьных знаний и умений в области языка.

Использование подвижных игр с включением «алфавита телодвижений» в младших классах помогает учителю русского языка

вести урок, чередуя умственные и физические виды деятельности учащихся, изучать и закреплять материал на уровне эмоционального осознания, повышать работоспособность детей, дает возможность многократно повторять один и тот же материал без монотонности и скуки.

Таким образом, данная технология решает несколько задач одновременно: 1) обучение детей грамоте; 2) оздоровление; 3) коррекцию их двигательной сферы; 4) нормализацию состояния их эмоциональной сферы; 5) профилактика дидактиконевротических проявлений.

При планировании коррекционной работы необходимо учитывать индивидуальный потенциал каждого младшего школьника. Игры, творческая деятельность и задания по степени сложности должны быть в зоне ближайшего развития. Все виды деятельности должны быть доступными для понимания, поскольку формирование учебной мотивации требует постепенное осознание собственных успехов учащихся на фоне постепенного преодоления барьеров и трудностей. На последующих этапах коррекционной работы уровень сложности заданий должен индивидуально варьироваться с учетом усвоения базовых учебных действий и уровня социализации учащихся [5].

Правильно организованная коррекционная работа способствует одновременному достижению как образовательных, так и воспитательных, а также и коррекционных целей развития младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Образовательные цели устанавливают содержание учебного материала. Коррекционные цели определяют пределы личностных возможностей учащихся на определённых этапах их обучения. Реализация же целей воспитания способствует развитию социально значимых качеств личности учащихся с интеллектуальной недостаточностью [6]. При правильной организации коррекционной работы все цели успешно достигаются.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016).// Собрание законодательства РФ. 31.12.2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
2. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». (Зарегистрировано в

Минюсте России 03.02.2015 № 35847).// Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 06.02.2015.

3. Воронцов А.Б. Качество образования. Качество и стандарты образования как основной проект российской школы./А.Б. Воронцов [Текст]. - М.: «Авторский клуб», 2015.

4. Дмитриев А.А. Обучение грамоте и счету детей с ограниченными возможностями здоровья./А.А. Дмитриев [Текст]. – М.: типография «Учебно-производственный комплекс «Федоровец», 2015.

5. Кобрина Л.М., Данилкина М.Ю., Денисова О.А. Специальное образование в современных социокультурных условиях // Методология и стратегии развития современного образования: материалы междунар. науч. конф., [Текст]. - Минск, 11 дек. 2014 г. / отв. ред. Л.А. Худенко. - Минск, 2015.

6. Красило А.И. Инклюзивное образование. Методические проблемы и практические рекомендации./А.И. Красило [Текст]. - М.: МПСУ. 2016.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОКУМЕНТ-КАМЕРЫ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ДОО

Шкарина М.А.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г.о. Коломна

Развитие науки и техники, происходящее в настоящий момент в мире, внесло свои новшества в организацию процесса обучения в образовательных учреждениях. Требования к использованию новых эффективных инструментов прописаны в ФГОС начального общего образования. Одним из таких инструментов является документ-камера, которая служит для демонстрации любых предметов, 3Dобъектов и документов большой аудитории, выводя их на экран монитора или проектора. Одни преподаватели с удовольствием используют документ-камеру в своей работе, другие же используют ее крайне редко и недооценивают её возможностей. Направления применения документ-камеры в работе или на занятии у каждого учителя свои.

Документ-камера позволяет отображать различную визуальную информацию на больших экранах в режиме «on-line» с возможностью

увеличения или уменьшения размера (масштаба) в соответствии с потребностями, возникающими в образовательном процессе. Помимо всего прочего её использование возможно как в методических целях, так и в административной работе. В новых ФГОС дошкольного образования прописаны требования к уровню владения ИКТ (профессиональный стандарт педагога), где каждый должен иметь навыки работы с образовательными инструментами для достижения целей и задач обучения.

Изучив опыт педагогов, учителей и воспитателей, мы выявили несколько направлений работы по использованию документ-камеры.

На уроках демонстрация материалов через документ-камеру может иметь характер научного исследования (наблюдение, эксперимент, сбор информации), игры, иллюстрирования [1].

В начальной школе одной из задач учителя является контроль учащихся за аккуратным ведением тетради и ведется работа над каллиграфическим почерком. Документ-камера дает возможность оценить работу одноклассника и сравнить её со своей деятельностью.

Еще один из приемов в работе с документом камерой – это проверка решения задач (упражнений, работы над ошибками, математических диктантов, тестов), заданных на уроке, возможность сравнения нескольких вариантов решения учебной задачи. Например, первый учащийся, кто справился с заданием, может продемонстрировать ход своего решения, показывая на проекцию задания.

Документ-камера служит детям ориентиром в работе с учебником, рукописным текстом при показе его учителем, демонстрация которого требуется на уроке.

Многие учителя отмечают незаменимую помощь в демонстрации опытов на таких предметах как «окружающий мир», фиксируя результаты работы и сохраняя их для дальнейшего обсуждения. Не говоря уже о рассмотрении различных насекомых, которые так интересны детям.

Построение геометрических фигур на уроках математики также можно показать более детально, научив детей правильно держать линейку и циркуль.

Основное достоинство документ-камеры – это возможность демонстрации мелких деталей или единичных предметов и документов большой аудитории одновременно. К примеру, на уроках конструирования (или во внеурочной деятельности) детям дается возможность собрать Первороботов Lego. Учитель может

продемонстрировать учащимся необходимую деталь или процесс сборки моделей под камерой, фиксируя основные этапы.

Наиболее эффективно использовать документ-камеру на этапах изучения новой темы, повышая наглядность, и для контроля выполненных заданий (проверки).

Если в классе нет интерактивной доски, то можно провести работу с документ-камерой. К примеру, попросить учащихся составить из нарезанных деталей схему или сгруппировать слова по какой-либо категории в столбики, передвигая детали задания под камерой. Сделать это будет несложно, ведь все манипуляции с предметами проводятся в реальном времени.

Что же касается административной работы в школах и дошкольных образовательных учреждениях, то и здесь применение документ-камеры позволит облегчить преподнесение материала для педагогов и сократит время подготовки документов. Любой документ, график, чертеж, схему или таблицу можно с легкостью продемонстрировать на собрании, совещании или совете, даже не создавая презентации.

Подводя итог выше сказанному, можно сказать, что с помощью документ-камеры мы можем сэкономить время на подготовку наглядного и дидактического материала, повысить интерес учащихся к образовательному процессу и способствовать развитию творческих и познавательных способностей на современных уроках. Важно уметь творчески и грамотно подойти к работе с современными средствами обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ахромеева Т.В.: Эффективное использование документ-камеры на уроках в школе (www.uchportal.ru/publ/15-1-0-2711).

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Яковлюк С.М.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г.о. Коломна

Эффективное использование эстетических ценностей фольклора в развитии основ духовности младших школьников требует как внесение изменений в содержание программ по музыке, так и

специальной технологической инструментовки. Кроме того, использование на уроках своеобразного учебного материала (различных фольклорных жанров) определяет и необходимость новых подходов к композиционному построению урока.

Систематизируя комплекс методов, можно выделить следующие: традиционные методы (музыкальные упражнения, объяснения, рассказ, беседа и т.п.) и инновационные технологии (технология реализации проблемных ситуаций, технология создания специальных духовно-эстетических ситуаций, технология организации духовно-творческой деятельности, технология стимулирования интереса детей к активному освоению эстетических ценностей фольклора). Все перечисленные группы выполняют свою определенную функцию в процессе формирования духовности младших школьников, но остановимся более подробно на инновационных технологиях.

Так для эффективного формирования духовности младших школьников была разработана технология реализации творческих ситуаций. Она ценна тем, что носит развивающий характер и очень эффективна для организации творческой деятельности. Например, обучающиеся получают такие задания: сопоставить и сравнить различные по жанру народные песни «Аленький цветок» (свадебная) и «Рано на заре» (календарная); проанализировать и сравнить исполнение фольклорных произведений разными составами – ансамблем и отдельными инструментами, хором и разными голосами, к примеру: «Сидит дрема (игровая для женского дуэта) и «Дед домовый» (игра для исполнения хором); сравнить и сопоставить одну и ту же мелодию народной песни в сочинениях профессиональных композиторов и подлинное исполнение, например: Н.Римский-Корсаков опера «Садко», тема «Во саду ли, в огороде» и исполнение уже русской народной песни «Во саду ли, в огороде» [1, С.101].

Поскольку эстетические ценности фольклора способствуют воспитанию чувства красоты, помогают заложить основы осознания каждым обучаемым себя как неотъемлемой частицы природы, то необходима технология создания специальных духовно-эстетических ситуаций. Примером может служить интегрированный урок-концерт «Прощеный день» во втором классе, посвященный весеннему празднику «Масленица». Классная комната оформлена в стиле старинной деревенской жизни, где представлены традиционные атрибуты праздничного гуляния: чучело «Масленица», на подносе блины и разные угощения, самовар. Все ребята в русских народных костюмах.

Оформление класса, исполнение русских обрядовых песен в национальных костюмах, инсценирование фрагмента праздничного гулянья и т.д. позволяет создать такую эмоциональную атмосферу на уроке, что дает возможность почувствовать стиль и особенности русской жизни и способствует глубокому его усвоению и, несомненно, формированию основ духовности младших школьников.

Одна из эффективных технологий формирования основ духовности младших школьников – технология организации духовно-творческой деятельности. Но, прежде всего, для того, чтобы выполнить то или иное творческое задание, необходима тщательная предварительная подготовка учащихся. Младшие школьники должны понять своеобразие фольклорного материала, его специфический ритм, музыкальные средства выразительности, образы и т.п. Сам учитель, конечно, также должен не просто уметь передать учащимся свое понимание фольклорного образа, но и увлечь им воображение детей. Только после этого детям может быть предложено сочинение мелодии, например, на закличку или детскую попевку, загадку или сказку и т.п. [1, С.102].

После таких духовно-творческих заданий учащиеся прослушивают и сравнивают разные варианты сочинений, выделяют особенности каждого маленького произведения. Обсуждение проходит с большим интересом, лучшие варианты отбираются для использования в фольклорном концерте, который ежегодно проходит в школе в конце учебного года. Это обсуждение оказывает воспитывающее влияние на школьников и стимулирует их музыкальное творчество.

Технология стимулирования интереса к активному освоению эстетических ценностей фольклора: проведение концертов на лучшее исполнение русской народной песни, театрализованных фольклорных праздников (Рождественские колядки, Масленица, Зимние посиделки, Праздник пастушков), организация конкурсов, олимпиад на лучшее сочинение загадок, сказок, запись лучших творческих работ в видеотеку, аудиотеку также оказывают сильное влияние на положительную мотивацию детей по отношению к фольклору и вызывают стремление к творческому его освоению [1, С.104].

Таким образом, в процессе реализации поставленной педагогической задачи необходимо использовать различные технологии. Для достижения высокого результата в процессе формирования духовности младших школьников на уроках музыки имеет значение их систематизация на основе соотношения возможностей той или иной технологии для решения задач на каждом

из этапов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Яковлюк С.М. Формирование основ духовности младших школьников средствами эстетических ценностей фольклора: Дисс...к.п.н.- Москва, 2004. – 190 с.

РАЗДЕЛ V. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОО И ШКОЛЫ

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Бахтина И.А., Поневаж Е.В.
«Московский педагогический
государственный университет», г. Москва

В современном образовательном пространстве одной из важнейших задач педагога, работающего в дошкольном учреждении, является индивидуализация образовательного процесса. Для решения этой задачи, кроме понимания возрастных особенностей развития дошкольника, необходимо понимание различий между мальчиками и девочками, причем не только различий, кроющихся в воспитании, в социальной среде, но и различий, основанных на различиях развития головного мозга ребенка, на его нейропсихологических особенностях.

Учет этих различий (как и сходства) позволит более корректно и с большей эффективностью подойти как к разработке образовательных программ, так и к организации свободной игровой деятельности мальчиков и девочек.

Познавательная деятельность детей дошкольного возраста в рамках современного образовательного пространства исследуется многими психологами, такими как Н.Семаго, М.Семаго, Л.П. Баданина, Г.А Герасименко, Т.А. Игнатьева и многие другие.

В рамках нашего исследования мы поставили цель - выявить нейропсихологические особенности познавательного развития детей старшего дошкольного возраста.

Такая цель обоснована, в первую очередь, актуальным вопросом современного дошкольного образования — как влияет изменяющаяся образовательная и социальная среда на особенности развития гнозиса у детей, на их готовность к дальнейшему школьному обучению. В настоящее время, в связи со значительным увеличением именно образовательной части программы дошкольного учреждения, неизбежно уменьшается время на свободную сюжетно-ролевую игру

и на активные игры. А, как известно, именно в рамках этих занятий и происходит значимое разделение видов деятельности мальчиков и девочек (более социальная игра у девочек и более активная, конкурирующая игра у мальчиков). И встает очень важный и закономерный вопрос — как эти изменения влияют на нейропсихологические особенности гнозиса у детей.

Нами было проведено исследование, включающее 50 дошкольников, них 25 девочек и 25 мальчиков. Дети старшего дошкольного возраста, 5 – 6 лет. В данной выборке представлены дети из четырех учреждений:

ГБОУ СОШ № 806, структурное подразделение № 7, г. Москва, Северо-Западный округ. ГБОУ ЦРП детский сад № 2611, г. Москва, Юго-Восточный округ, ул. Госпитальный Вал, дом 3а. ГБОУ СОШ СПДО №2105/1 «Введенские горы 1», «Детский сад №53», г. Москва, ул. Госпитальный Вал, дом 3, корп. 4а. Детский сад московской области, Можайский район.

В проведенном нами исследовании, мы использовали «Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности дошкольный и младший школьный возраст» Семаго Н.Я, Семаго М.М.

Данное исследование является нейропсихологическим и многоуровневым, что позволило нам провести сравнение полученных результатов по блокам методик диагностического альбома. Так же в своем исследовании мы провели и статистические расчеты, и сравнение полученных результатов девочек и мальчиков.

Итак, из результатов первого блока методик мы видим, что все дети показывают средний, что говорит о том, что у детей относительно нормативный уровень развития затылочного фактора, на котором и строится данный блок методик. Так же развитие концентрации внимания у детей выше, чем переключение.

Из полученных результатов второго блока методик мы видим, что дети показывают средний результат, что позволяет нам говорить о неполной сформированности затылочного отдела корковых структур головного мозга и о продолжающемся развитии зрительного гнозиса, но восприятие развито больше, чем память и внимание.

Из результатов третьего блока методик мы видим, что все дети показывают средний, что говорит о не полном формировании лобных долей головного мозга, на чем и основан данный блок диагностических методик.

Четвертый блок методик показывает, что все дети демонстрируют результат ниже среднего, относительно трех предыдущих блоков

методик, что говорит о том, что третичные поля головного мозга до конца еще не сформированы. Так же интересно отметить, что снижен уровень перцептивного моделирования у детей данной возрастной группы. Все дети демонстрируют низкий уровень узнавания такого предмета, как варенье.

Расчет статистических данных, а именно *t*- критерия Стьюдента, показал, что различий между мальчиками и девочками в развитии гностических функций практически нет, так как результаты трех блоков методик попали в зону не значимости и только лишь третий блок методик попал в зону неопределенности, что доказывает и подтверждает нашу основную гипотезу исследования.

Подводя итоги, у детей 5-6 лет наблюдается неравномерность развития гностических функций, которая связана с особенностями развития отделов головного мозга, а именно гетерохронностью его развития. Мы видим достаточную сформированность височного и затылочного отделов корковых структур головного мозга, так же не полное формирование лобных долей головного мозга и еще продолжается формирование третичных полей головного мозга.

- ориентация на одно или несколько свойств объектов при узнавании говорит о не полной сформированности взаимосвязи затылочного и лобного факторов;
- непонимание предлогов и их применение можно объяснить продолжающемся формировании третичных отделов головного мозга левого полушария;
- недоразвитие пространственных представлений говорит о продолжающемся развитии третичных отделов мозга правого полушария.

Таким образом, при сравнении познавательного развития девочек и мальчиков мы выявили следующие различия в развитии познавательных функций:

1) Мы выявили, что у всех детей развитие такой психической составляющей как зрительный гнозис идет примерно одинаково в старшем дошкольном возрасте.

2) У мальчиков наблюдается более высокое развитие зрительного гнозиса и уровня произвольности, у девочек же снижен уровень логического мышления.

3) Невербальное и вербально – логическое мышление у девочек ниже, чем у мальчиков.

4) Сформированность пространственных представлений у мальчиков и девочек практически одинаковая.

На наш взгляд такие результаты и выводы можно объяснить социальной ситуацией развития, в которой оказываются дети и образовательной программой. Так в современных детских садах воспитатели стараются научить дошкольников чему-либо, что ведет за собой увеличение количества занятий таких как рисование, пение и многое другое, что неизбежно ведет к снижению их ведущей деятельности в этом возрасте, а именно игровой. Дети не успевают играть в игры, налаживать отношения с другими детьми через ролевые игры, которые дают возможность развиваться ребенку и преуспевать в коммуникативных отношениях, тем самым развивать свои познавательные способности, образное мышление и память.

Мы видим, что практически исчезают различия в познавательном развитии по показателям, которые ранее значительно отличались у мальчиков и девочек.

Например, уровень развития пространственных представлений - мальчики, предпочитаемыми для которых являются активные игры (в прятки, в «войну», в «казаки-разбойники» и так далее) показывали более высокие значения по этому фактору.

Или уровень развития вербального мышления, наоборот, предполагается более высоким у девочек, которые играют в социальные игры, где важна беседа, обсуждение, договоренности.

Результаты нашего исследования ставят открытый вопрос — насколько увеличение образовательного компонента в дошкольном учреждении (и, как неизбежное следствие, уменьшение игрового) изменяет познавательное развитие дошкольника на самом базовом, нейропсихологическом уровне. И насколько эти изменения отвечают основным задачам современного образовательного пространства — развитие и воспитание гармоничной, свободной и полноценной личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Герасименко Г.А «Развитие внимания у дошкольников», Педагогическая газета: госуд. Бюджетное образов. Учреждение детский дом, 2012
2. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. «Нейропсихологическая диагностика в детском возрасте», 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008 – 80 с.: ил. – (Серия «Детскому психологу»)
3. Игнатьева Т.А Развитие ребенка. Психические, физические, интеллектуальные способности, Ростов-на-Дону, Феникс, 2005

4. Микадзе Ю.В. «Нейропсихология детского возраста», учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2013 – 288с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»)

5. Семаго М., Семаго Н. «Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст», - СПб.: Речь, 2010

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО – КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Болдырева Ю.А., Ильина М.В.
МДОУ «Детский сад №4»
г. Луга, Ленинградская обл.

Современных педагогов современных организаций все больше интересует проектная деятельность, потому что позволяет использовать как творческий потенциал взрослых, так и детей.

Использование методов проектов в педагогической деятельности, как показала практика, позволяет соблюдать один из важных принципов: индивидуализация развития личности ребенка, как субъект деятельности в условиях сохранения самооценности дошкольного детства и развивать познавательную – исследовательскую активность ребенка, а также умение и желание решать проблемы совместно со сверстниками и взрослыми. В процессе проектной деятельности идеально совмещаются, с одной стороны, совместное со взрослыми взаимодействие, а с другой – постоянно расширяющиеся самостоятельные действия ребенка. Таким образом, ребенок чувствует себя субъектом, поскольку получает возможность чувствовать себя самостоятельным, инициативным, активным, творческим деятелем, который несет ответственность за решение поставленных задач.

Метод проектов актуален, эффективен и на сегодняшний день широко используется в образовательном процессе ДО.

Социально – экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, в том числе и системы образования. Поставленные на сегодняшний день задачи перед «образованием» сформулированы и представлены в законе «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ДО.

На сегодняшний день во всех сферах жизни людей идет развитие информационных технологий, и образовательная система не исключение. Таким образом, мы можем говорить об информатизации дошкольного образования, где основной задачей является эффективное использование ИКТ в образовательном процессе.

Использование ИКТ дает возможности обогатить, качественно обновить воспитательно – образовательный процесс в ДО и повысить его эффективность.

ИКТ – это технологии в сфере образования, использующие специально технические средства (ПК, мультимедиа, интерактивное оборудование, и др.) для достижения педагогических целей.

Применение ИКТ в нашем ДОУ является приоритетным направлением для образования детей. Все группы оснащены интерактивным оборудованием (магнитные доски, проекторы, МФУ, ПК, интерактивные приставки Mimio, интерактивные планшеты, световые столы для игр с песком, планшеты «Логико – малыш», возможности использование Интернет – ресурсов).

Одной из преимущественных сторон использования ИКТ является внедрение его в воспитательно – образовательный процесс ДОУ, в частности в проектную деятельность.

В группах детского сада реализуется большое количество проектов с использованием ИКТ. Хотим представить часть проектов, где задействованы игры и упражнения с использованием интерактивного оборудования.

Проект «Развитие зрительно – пространственного восприятия у детей 5 -7 лет с ТНР»

Цель проекта: Формирование зрительно - пространственных представлений и практических ориентировок у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством ИКТ.

Тип проекта: долгосрочный, познавательно – исследовательский.

Методы и приемы реализации проекта:

- Игровые занятия для детей на интерактивной доске;
- Использование приставки Mimio в совместной деятельности;
- Мастер – классы, игры – тренинги для вовлечение родителей в образовательный процесс (презентация PowerPoint), для педагогов с целью распространения опыта.

Варианты игр.

«Что изображено»

Цель: развивать зрительное восприятие.

«Расставь по местам»

Цель: совершенствовать умения ориентироваться на плоскости относительно предмета.

«Разрезные картинки»

Цель: закреплять умения составлять целое из частей»

Проект: «Цветочный мир» (для детей 3 – 4 лет)

Цель проекта: Формирование у детей познавательного интереса, эмоционально – нравственного отношения к растениям, развитие наблюдательности и любознательности, наглядно-действенного мышления с использованием ИКТ.

Тип проекта:

- краткосрочный, творческо – исследовательский.

Методы и приемы реализации проекта:

- Занятия в игровой форме с использованием интерактивной приставки Mimiо;

- Игры и упражнения с использованием напольного интерактивного планшета для самостоятельной и совместной деятельности детей;

- «Песочная терапия» с использованием стола для игры с песком с подсветкой;

- Мастер – классы, игры – тренинги для вовлечение родителей в образовательном процесс (презентация PowerPoint), для педагогов с целью распространения опыта.

Варианты игр:

«Раскрась цветок»

Цель: совершенствовать умение закрашивать – раскрашивать элементы рисунка;

«Цветик – семицветик»

Цель: закреплять умение сличать, различать цвета спектра, их оттенки.

«Посади цветок» (элементарные опыты)

Цель: закреплять умение использовать определенный алгоритм при совершении действий.

Почему мы не представляем проектную деятельность без ИКТ?

Во – первых, исходя из собственного опыта использования проектной деятельности в педагогическом процессе, можем утверждать, что внимание ребенка надолго привлекают движения, звук, анимация, образная информация, поданная в игровой форме, понятна дошкольникам, быстро и легко усваивается детьми, стимулирует их познавательную активность. Мир современного ребенка немислим без современных технологий (планшетов,

компьютеров, смартфонов и т.д.), воспитатель может и должен стать проводником в мир новых технологий.

Во – вторых, проектная деятельность, как инновационная технология является приоритетным методом для развития самостоятельной, творческой личности, где дошкольник может увидеть и ощутить ценность собственных усилий, действий, знаний и творчества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

3. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. /Пособие для педагогов дошкольного учреждения – М., Мозаика – Синтез, 2015.

4. Гулидова Т.В. Проектная деятельность в детском саду: организация, проектирование, конспекты проектов./Т.В. Гулидова. – Волгоград: Учитель, 2012.

5. Табунова Т.А. Содержание и организация образовательного процесса в детском саду в условиях перехода к ФГОС ДО./Материалы третьей Всероссийской научно – практической конференции. – СПб, 2016.

ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГА К МОНИТОРИНГУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Витгенбек В.К.
Московский государственный
областной университет, г. Москва

Существенные изменения в содержании и организации педагогического процесса, внедрение новых технологий обучения и воспитания предполагает поиск новых подходов к оценке эффективности развития образовательных систем.

В условиях перехода школы в режим саморазвития основное значение приобретает контроль за вероятностными процессами, связанными с инновационной деятельностью школы. Мониторинг

(контролирование, отслеживание) изменений, происходящих в образовательной системе, является одной из важнейших функций психолога, работающего в развивающейся школе.

Подготовка психолога к мониторингу образовательных систем должна включать в себя обучение определенным мыслительным технологиям осуществления контролирующих действий. К таким технологиям мы относим рефлексивный анализ, ситуационный анализ, проблемно - ориентированный анализ.

При рефлексивном анализе производится сравнение исходного состояния школы с измененной моделью видения школой своего индивидуального опыта за счет переосмысления его с точки зрения заложенных в этом опыте возможностей. Осуществляется рефлексивный анализ посредством определенной мыслительной технологии «отстранения (отчуждения)», выхода за пределы индивидуального опыта школы и реконструкции его в отстраненной позиции, т.е. с точки зрения его возможностей, тенденций. Получаемый в результате реконструированный проект индивидуального опыта школы и представляет собой эвристическую модель развития школы.

Системная характеристика исходного состояния школы и тенденций ее самоуправляемого развития может быть получена посредством и ситуационного анализа. В процессе анализа определяются внешние и внутренние переменные, обуславливающие специфику ситуации, а диагностическим эталоном выступает такое желаемое состояние ситуации, в котором диагностированные проблемы уже сняты.

Проблемно-ориентированный анализ позволяет выявить область актуальных проблем, а, следовательно, и актуальных целей. В этом типе анализа объединяется анализ и прогноз, причем анализу и прогнозу подвергается как состояние самого контролируемого процесса, так и его условий. Направление движения мысли при проблемно-ориентированном анализе идет от результата к основному контролируемому процессу и далее к средствам или от следствия к причинам - путь обратный тому, как развивался процесс. Таким образом, выявив рассогласование в результатах, нужно установить, какие недостатки в контролируемом процессе, средствах и управлении привели к этому.

Лежащий в основе данных мыслительных технологий способ анализа связан с установлением системы рассогласований. Определение, фиксация рассогласований в анализируемой системе и есть контролирующее действие. Осуществляя мониторинг, можно

сравнивать прошлое и настоящее анализируемой системы и, тем самым, устанавливать общую тенденцию развития процесса. С другой стороны, можно сравнивать настоящее и будущее анализируемой системы и определять, каков будет анализируемый процесс в будущем.

Таким образом, психолог, осуществляя мониторинг образовательной системы, может устанавливать рассогласования двух типов: 1) прошлого и настоящего; 2) настоящего и будущего.

В первом случае, мы имеем сравнение прошлого и настоящего анализируемой системы, и контроль связан с формулированием «отрицательных обратных связей», установлением программных отклонений.

Во втором случае, психолог определяет рассогласование с желаемым состоянием анализируемой системы и формулирует “положительные обратные связи”, осуществляя тем самым систему мер превентивного (опережающего) контроля.

Содержание мониторинга образовательной системы можно представить следующим образом:

1. Контроль результатов;
2. Контроль основного процесса анализируемой системы;
3. Контроль условий, средств, возможностей;
4. Контроль управления.

Контролируемая система, следовательно, включает в себя: механизмы, условия и средства, управление, результаты. Показателями оценки контроля выступают: полнота выделения объектов контроля, взаимосвязь объектов контроля.

Следовательно, логика действий осуществления мониторинга развития образовательной системы такова:

Шаг 1. Определение основного контролируемого процесса образовательной системы;

Шаг 2. Определение контролируемой системы;

Шаг 3. Определение соответствия реального состояния контролируемой системы функционированию механизмов самоуправяемого развития, имеющихся в опыте школы;

Шаг 4. Определение соответствия реального функционирования механизмов самоуправяемого развития возможностям самоуправяемого развития школы;

Шаг 5. Определение соответствия реального функционирования механизмов самоуправяемого развития желаемому состоянию развития самоуправяемого процесса в школе;

Шаг 6. Определение соответствия возможностей самоуправляемого развития школы желаемому состоянию этого развития.

Индивидуальный опыт функционирования механизмов самоуправляемого развития образовательной системы должен быть представлен в соответствующих системах сравнения: 1) прошлого опыта и реального состояния системы; 2) реального состояния системы и ее возможного состояния; 3) реального состояния и ее желаемого состояния; 4) возможного состояния системы и ее желаемого состояния.

На каждом этапе контролирующая деятельность психолога заключается в установлении расхождений на различных уровнях: реальном, возможном, желаемом. Такой способ контроля позволяет выделить как реальные проблемы, так и возможные в будущем, связанные с процессами самоуправляемого развития образовательной системы. Это позволяет осуществить как нормативный контроль, так и опережающий контроль, связанный с привлечением рефлексивных средств.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Виттенбек В.К. Технология осуществления эффективного внутришкольного контроля в структуре управления развивающейся школой. Дис... канд. пед. наук: Спец. 13.00.01 - общая педагогика, 1996 г., МПГУ – 171 с.
2. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой. Теория и практика. - Москва-Белгород, 1995.
3. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе / под ред. Т.И. Шамовой / - Москва - Тюмень , 1994.
4. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой. - М., 1992.
5. Шепель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. - М., 1992.

СЕМЬЯ ВЫБИРАЕТ ШКОЛУ ДЛЯ БУДУЩЕГО ПЕРВОКЛАССНИКА

Залавская Е.В., Трунёва Л.В.
МДОУ «Детский сад № 5
комбинированного вида»
г. Луга, Ленинградской области

Поступление в школу – ответственный и сложный период в жизни ребёнка и его близких. В каждой семье при достижении ребёнком возраста 6-7 лет неизменно возникают вопросы: в какую школу пойти? Где лучше учиться? Действительно, школ сейчас много. Они отличаются друг от друга содержанием и направленностью работы с детьми [1].

В настоящее время введена система электронной записи в первый класс и выбор образовательного учреждения становится ещё более актуальным: так хочется не ошибиться и направить ребёнка в лучшую из возможных школ.

Вот родителям шестилетних детей и приходится серьёзно задумываться о качестве школьного обучения, потому что глубина и прочность получаемых знаний во многом будут определять дальнейший путь подрастающего человека, его успешность в жизни и в выборе профессии [2].

В этой связи педагоги детского сада не должны оставаться в стороне от решения данной проблемы.

Цель проекта:

Помочь семьям будущих первоклассников сориентироваться во множестве школ и программ обучения, в выборе для ребёнка тех образовательных условий, которые максимально подходят именно ему.

Виды и программы школ сегодняшнего дня:

I. Традиционная школа – это классическое массовое учебное заведение.

Её особенности:

- целенаправленное государственное финансирование;
- хорошее техническое оснащение (компьютерные классы, интерактивные доски, хорошо оборудованные спортзалы и кабинеты);
- сотрудничество с каким-либо институтом;
- достаточно качественная подготовка в этот ВУЗ.

Последовательность действий семьи при выборе данной школы.

Сбор информации о ней:

- найти сайт этого учебного заведения в Интернете, изучить его содержание:
- посетить в школе «Дни открытых дверей»;
- познакомиться с учителями;
- поговорить с родителями обучающихся там детей, узнать их мнение о ситуации «изнутри»;
- выяснить, если возможно, процент выпускников школы, поступивших в вузы на бюджетное отделение.

II. Профильная школа:

1. Призвана соответствовать способностям поступающего туда ребёнка.

2. Нежелательно в этой связи стремление родителей воплотить свои нереализованные амбиции:

- Не стоит волевым решением записывать ребёнка в профильную школу при престижном ВУЗе с первого класса.

Рекомендации:

Целесообразно основываться на природных данных ребёнка, помогая ему их развивать [3].

III. Третий вид школ – частные.

Частные школы сегодня достаточно популярны.

Их особенность:

- наполняемость классов 12-15 человек;
- реален индивидуальный подход;
- учителя спокойнее и терпимее относятся к неординарным детям, выделяющимся из общей массы;
- организуется разнообразная работа во II половине дня: кружки и факультеты по интересам, экскурсии, изучение второго и третьего иностранных языков и т.д.
- в выходные дни практикуются выезды в загородные дома отдыха и пансионаты;
- в каникулярное время проводятся языковые стажировки за рубежом.

Что ограничивает выбор такой школы:

- солидная стоимость обучения;
- значительная отдалённость от дома (в большинстве случаев);
- изучение родителями вопроса о наличии у частной школы официальной лицензии на образовательную деятельность.

Второй шаг при выборе школы – выяснить, по какой программе будет учиться ребёнок на начальном уровне обучения (с первого по четвёртый класс).

В настоящее время наряду с традиционной программой, эффективность которой проверена годами, существуют и различные альтернативные. Сейчас их множество: «Школа России», «Гармония», «Школа XXI века», «Развивающая система обучения Л.Занкова» и др. [4].

Цель: Подробнее узнать особенности содержательных концепций программ и выбрать ту, которая наиболее подходит вашему ребёнку.

Необходимо знать:

школы имеют право работать только по программам, которые указаны в федеральном перечне Минобрнауки РФ [5].

Вот некоторые из них:

«Школа России».

Концепция программы: развитие интереса к познанию своей страны, её духовного величия и значимости в мире.

По сути это образец лучших традиций отечественной начальной школы. Сборник учебников для «Школы России», подготовленный коллективом под редакцией А. Плешакова, впитал в себя самое ценное из тех программ, по которым учились несколько поколений советских, а затем и российских школьников. Кроме того, как можно догадаться из названия, программа ориентирована на гражданское образование и формирование основ патриотизма.

«Гармония».

Концепция программы: обеспечение комфортных условий для общего развития ребёнка, подготовка его к дальнейшей ступени обучения.

В рамках данной программы реализован принцип гармоничного сочетания традиционных и современных развивающих методик. Учебно-методический комплекс «Гармония», созданный под руководством Н. Истоминой, удостоен премии Правительства России в области образования. В процессе обучения ребенок, прежде всего, учится работать самостоятельно и оценивать результат своей деятельности. Программа преимущественно развивает логическое мышление и необходимые современным учащимся навыки самоконтроля.

«Школа XXI века».

Концепция программы: начальная школа должна быть природосообразной, т.е. соответствовать потребностям детей в познании, общении и разнообразной деятельности.

Это принципиально новая программа, в которой основной упор делается на естественность и последовательность системы обучения. Знания даются в том виде и объёме, которые соответствуют особенностям и потребностям учащихся; при этом они не зрители и слушатели, а самостоятельные исследователи. Задания составлены таким образом, чтобы подтолкнуть к поиску истины. Ещё одна примечательная особенность – в учебниках под редакцией академика Н. Виноградовой, работавшей в русле этой программы, дан широкий спектр заданий, из которых учитель может подобрать для каждого ребёнка индивидуальные задачи в соответствии с его познавательными возможностями.

Как осуществляется комплектование первых классов в современных школах.

Многие школы ежегодно набирают, как правило, несколько первых классов. Чаще всего по итогам собеседования в класс А направляются более сильные дети, с явными, например математическими, способностями, и для них может быть выбрано обучение с повышенным уровнем сложности (например, «Система Д. Эльконина - В. Давыдова»).

Факторы, определяющие выбор школы.

1. Учитель, которому родители доверяют ребёнка. Кому-то нужен учитель строгий, кому-то - более мягкий, кому-то – дающий повышенный уровень знаний, но буквально всем – учитывающий индивидуальные особенности ученика.

2. Готовность ребёнка к школе. Детей с низким уровнем школьной мотивации и навыков самоконтроля не имеет смысла направлять в школу с каким-либо уклоном и повышенным уровнем обучения.

3. Наличие в классе друзей, сверстников из детского сада.

4. Предполагаемое число детей в классе. Чем меньше учеников – тем больше внимания учитель окажет каждому из них.

5. Близость школы к дому.

6. Важно ориентироваться на индивидуальные особенности ребёнка. Если он активный, стоит присмотреться к школе, в котором много внимания уделяется физическому развитию: есть секции, летний спортивный лагерь. Для ребёнка с творческими способностями лучше подойдёт образовательное учреждение с театральным или художественным уклоном [3].

7. В школы с повышенной интеллектуальной и физической нагрузкой (например, спецшколы, профильные лицеи) не стоит записывать детей, у которых наблюдаются проблемы с речью, вниманием, а также выраженные поведенческие особенности или ограниченные возможности здоровья.

Вывод:

1. Серьёзный подход семьи к выбору школы во многом определит успешность ребёнка в дальнейшей жизни.

2. При выборе школы для первоклассника решающим показателем остаётся личность учителя. Именно учитель способен не только развить необходимые учебные навыки чтения, письма, счёта и т.д., но оказать ребёнку необходимую помощь в адаптации к новым для него условиям, поддержав и направив совместно с родителями его первые, но такие важные шаги к успешной учёбе[1].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бологина Л.Р., Микляева И.В. Обеспечение преемственности в работе ДОУ и школы. М.: Айрис Пресс, 2008.

2. Долникова Р.А., Федосимов Г.М. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе. – М, Центр «Школьная книга», 2010.

3. Гуткина И.А. Психологическая готовность к школе. СПб., 2004.

4. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). М. 2000

5. Маханёва М.Д., Козлова Т.М. Основная общеобразовательная программа детского сада и начальной школы. М. Сфера, 2011.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Зарицкая В.А., Кириленко Н.Н.,
Комахина Т.Ю., Ларина Г.А.

МБДОУ детский сад №5 комбинированного
вида «Чебурашка», г.о. Коломна

Сегодня на смену традиционному образованию приходит продуктивное обучение, которое направлено на развитие творческих

способностей, формирование у дошкольников интереса к созидательной деятельности. Одним из перспективных методов, способствующих решению данной проблемы, является метод проектной деятельности.

Проектная деятельность обладает целым рядом характеристик, которые оказывают положительное влияние на развитие ребёнка-дошкольника. Прежде всего в ходе проектной деятельности расширяются знания детей об окружающем мире. В первую очередь это связано с выполнением исследовательских и творческих проектов. Кроме того развиваются общие способности детей – познавательные, коммуникативные и регуляторные. Растёт уровень развития мышления, воображения, творческих способностей. В ходе проектной деятельности дошкольники приобретают необходимые социальные навыки – они становятся внимательнее друг к другу, учатся договариваться, начинают руководствоваться не только собственными мотивами, но и установленными нормами, появляются навыки организаторской деятельности.

Результатом привлечения родителей к сотрудничеству в ходе проектной деятельности становится более тесная близость родителей и детей, повышается контакт и взаимопонимание с воспитателями.

В своей работе мы давно используем метод проектов и хотим предложить вашему вниманию один из последних.

Паспорт проекта

Мини-музей «От прошлого до настоящего»

Цель: Формирование образа музея, как «храма культуры», в котором хранятся коллекции культурно – исторического значения;

Приобщение детей к истокам национальной культуры и общечеловеческим ценностям.

Задачи: Формирование и воспитание культуры, укрепление нравственности, формирование морали;

Создание условий для реализации творческого потенциала в духовной и предметно – продуктивной деятельности;

Развитие коммуникативных навыков, способствующих оптимальной социализации личности ребенка;

Формирование интереса к познавательной деятельности, развитие любознательности;

Создание предметно – развивающей среды (мини – музей в группе);

Заинтересовать родителей в посещении музеев и выставок совместно с детьми.

Тип проекта: познавательный – практический.

Участники проекта: дети подготовительной группы и их родители, воспитатели, специалисты ДОУ.

Социальное партнерство: музеи и выставочные залы города, школьные музеи, библиотеки.

Продолжительность проекта: долгосрочный (ноябрь 2014 – апрель 2015).

Актуальность проекта:

Дошкольный возраст – период активного вхождения в социальный мир, период познания окружающего во всем его многообразии. То, что привычно и даже не замечается взрослыми в быту, может стать настоящим открытием для дошкольника. Как бывает увлекательно и интересно для ребенка то, что мы просто не замечаем в потоке дел и повседневной суете, – даже самые простые вещи. Которые окружают нас (игрушки, посуда, мебель и т.д.). Мир рукотворных вещей так разнообразен! У каждой вещи есть своя судьба, своя история. Как часто, используя те или иные предметы, мы даже не задумываемся о том, как жили люди, когда не было этих предметов. А что, если изначально этот предмет использовался человеком в иных целях? И если так, то, в каких? А почему раньше данный предмет выглядел по-другому? А что ждет его в будущем? На эти и многие другие вопросы мы решили найти ответы вместе с детьми и создать свой мини – музей «От прошлого до настоящего» (эволюция вещей). Актуальностью данной темы является то, что у детей дошкольного возраста понятие о человеке, его истории и культуре формируется через ознакомление с историей предметов.

Формы работы:

Экскурсии, беседы, чтение литературы, рассматривание картин, фото, видео, проведение занятий, рисование, конструирование, лепка и т.д.

Создание тематического мини – музея в группе.

Ожидаемые результаты:

Формирование у детей представлений о музеях и их видовом разнообразии;

Активная деятельность детей и родителей в создании музея в группе;

Формирование познавательного интереса у детей и расширение представлений об окружающем мире;

Этапы проекта:

1.Подготовительный.Выбор тематики; Подбор и изучение методического материала по данной теме; Диагностика детей, анкетирование родителей; Планирование работы.

2.Основной.Планирование работы с детьми.

Ноябрь. Беседа «Я поведу тебя в музей», «Правила поведения в музее»;Экскурсия в музей «Думная» школы №17;Дидактические игры:«Можно и нельзя», «Узнай по описанию», «Подбери словечко», «Путешествие во времени», «Эволюция вещей»;

Продуктивная деятельность: рисование «Что мне понравилось в музее», лепка «Самовар», конструирование «Деревянный дом».

Декабрь. НОД «От свечи до электрической лампочки», «Эволюция книги»;Заочная экскурсия «Московский кремль»;Экскурсия в библиотеку; Продуктивная деятельность: рисование «Огни города», ручной труд «Книжки – самodelки», ремонт книг; Дидактические игры «Эволюция вещей».

Январь. НОД «Мода в прошлом, настоящем и будущем»;Беседа «История народного костюма»;Дидактические игры: «Составь узор», «Покажи и назови»;Развлечение: «Посиделки у бабушки Забавушки» (народный фольклор и рукоделие);Продуктивная деятельность: рисование «Платок для бабушки», «Дымковская барышня», лепка «Дымковская барышня», аппликация «Украсть сарафан»;Выставка творческих работ детей «Наши руки не для скуки»;Сюжетно – ролевые игры: «Ателье», «Магазин одежды».

Работа с родителями.

Подготовка и оформление выставки творческих работ детей «Наши руки не для скуки»;Изготовление кокошников и сарафанов для девочек, головных уборов и кушаков для мальчиков; Подбор материалов для мини – музея.

Февраль. НОД «От пера до ручки», «Путешествие игрушки во времени», Экскурсия на выставку кукол в «Дом Озерова»;Продуктивная деятельность: лепка «Моя любимая игрушка», рисование «Моя любимая игрушка», «Игрушка будущего»;Сюжетно – ролевые игры: «Магазин игрушек».

Март. НОД «Посуда», «Золотая хохлома», «Голубая гжель»;

Дидактические игры: «Из чего сделано», «Что лишнее», «Узнай и назови», пазл: «Собери посуду»;Сюжетно – ролевые игры: «Магазин посуды», «К нам гости пришли»;Продуктивная деятельность: «Роспись ложки» (хохлома), «Роспись чашки, кувшина» (гжельские узоры), лепка «Посуда для куклы», рисование «Старая Коломна», конструирование «Теремок»;Экскурсия в краеведческий музей;

Экскурсия для родителей по мини – музею «От прошлого до настоящего».

Апрель. Экскурсия по Коломенскому Кремлю. НОД «Коломна – городок, России уголок». Продуктивная деятельность: конструирование «Башня Кремля», рисование «Коломенский Кремль», проведение экскурсий для детей других групп по мини – музею. Дидактические игры: «Природа и человек», «Путешествие в прошлое», «Что лишнее?». Экскурсия по Коломенскому Кремлю.

Май. Экскурсия в музей боевой славы.

НОД «День Победы!».

Выпуск газеты «Спасибо деду за Победу!».

Праздничное занятие «Пусть всегда будет мир».

Конкурс чтецов «Стихи о войне».

Продуктивная деятельность: аппликация «Поздравительная открытка ветеранам», рисование «Салют Победы».

Работа с родителями.

Родительское собрание «Мы изучаем прошлое. Зачем это нужно детям». Наглядная информация для родителей «Значение музейной педагогики для интеллектуального и духовно развития ребенка». Консультация по созданию мини – музея в группе. Экскурсии с детьми в музей города. Подготовка и оформление фотовыставки «Дети в музее» (продолжение) Выпуск газеты «Спасибо деду за Победу!». Посещение мемориального парка с детьми.

3. Заключительный. Диагностика детей; Презентация мини – музея для родителей и педагогов ДОУ; Проведение экскурсии для детей других групп детского сада; Развлечение для детей «История вещей».

Итог: В результате работы у детей и родителей группы повысился интерес к музеям родного города, они стали по-новому относиться к традициям родного города, в которых народ сохранил все ценное, что было в прошлом. В ходе познавательно – исследовательской деятельности дошкольники нашли ответы на вопросы об истории развития вещей; расширена предметно – развивающая среда (создан мини – музей «От прошлого до настоящего».

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ПАЛЬЧИКОВЫЕ ИГРЫ И МЕЛКУЮ МОТОРИКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕСТАНДАРТНОГО ОБОРУДОВАНИЯ

Каретникова С.М.

МКОУ Методический центр в системе дополнительного
педагогического образования,

Шульгина Ю.А.

МБДОУ компенсирующего вида
детский сад № 32 «Аленький цветочек»

г.о. Коломна

В настоящее время доказано, что специальная работа по формированию мелкой моторики благотворно влияет на процесс развития речи, способствует улучшению артикуляционных движений, подготовки кисти руки к письму, а также является мощным средством, повышающим работоспособность коры головного мозга и, следовательно, уровня развития мышления, памяти и внимания. Формирование устной речи ребенка начинается тогда, когда движения пальцев рук достигают достаточной точности. Уровень развития речи у детей всегда находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук. Поэтому работа по развитию мелкой моторики на логопедических занятиях продолжает оставаться актуальной.

В своей работе мы используем материал, который включает большое количество разнообразных новых и уже хорошо известных приёмов работы, предлагаемых различными авторами: Т.А. Ткаченко, В.М. Акименко, Н.В. Нищевой, Е.А. Смирновой, Е. М. Новиковой, Т.А. Черновой.

Использование современных методов и приёмов, таких как Су-джок терапия, игры с камушками «Марблс» и с пуговицами, вносят дополнительный детский интерес к логопедическим занятиям.

Подборка игр и упражнений, их интенсивность, количественный и качественный состав варьируются в зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей детей.

«Метод Су-джок– это ультрасовременное направление акупунктуры, объединяющие древние знания медицины Востока и последние достижения европейской медицины. «Су» по-корейски - кисть, «джок» - стопа. Кисть и стопа - это уменьшенные проекции тела человека. Су-джок терапия направлена на стимуляцию высокоактивных точек соответствия всем органам и системам,

расположенных на кистях рук и стопах. Воздействие на точки стоп осуществляется во время хождения по ребристым дорожкам, коврикам с пуговицами и т.д. На коррекционных занятиях происходит стимулирование активных точек, расположенных на пальцах рук при помощи различных приспособлений (шарики, массажные мячики, грецкие орехи, колючие валики). Эффективен и ручной массаж пальцев. Особенно важно воздействовать на большой палец, отвечающий за голову человека. Кончики пальцев и ногтевые пластины отвечают за головной мозг. Массаж проводится до появления тепла.»[2.36]

Для речевого развития у детей мы используем следующие направления и форм работы: автоматизация и дифференциация звуков, развитие фонематического слуха и восприятия, звуковой и слоговой анализ слов, совершенствование лексико - грамматических категорий; упражнения для развития общей и мелкой моторики.

Первая форма работы: Автоматизация и дифференциация звуков. В работе с детьми используется стихотворный материал, и одновременно с массажным эффектом происходит автоматизация поставленного звука в речи. Например, 1 упражнение - «Мячик мы ладонью «стук», повторяем в слове (или слоге) звук», 2 упражнение- «Мячик мне назад верни, слоги (или слово, фразу) верно повтори».

А также автоматизация звука Ш с помощью массажных колец. Ребенок поочередно надевает массажное кольцо на каждый палец, одновременно проговаривая стихотворение на автоматизацию поставленного звука Ш.

На правой руке:

Этот малыш-Илюша, (на большой палец)

Этот малыш-Ванюша, (указательный)

Этот малыш-Алеша, (средний)

Этот малыш-Антоша, (безымянный)

А меньшего малыша зовут Мишуткою друзья. (мизинец)

Вторая форма работы: Развитие фонематического слуха и восприятия.

В практике работы с детьми мы используем Су-Джок терапию в индивидуальной работе. Детям дается задание: спрятать мячик в ладонке, если звука в слове нет; «Если звук услышат ушки – подними мяч над макушкой»; упражнение «Телеграфисты» (простукивание мячиком заданного ритмического рисунка);

Третья форма работы: Звуковой и слоговой анализ слов:

Выполняется игровое упражнение «Раз, раз, раз, слово выложим сейчас». Детям дается инструкция выложить звуковую схему слова

при помощи разноцветных мячиков Су–Джок. Также любимое всеми детьми упражнение: прокатывание мячика по написанной букве «Буквы знаю и пишу, мячик верно прокачу».

Четвёртая форма работы: Совершенствование лексико-грамматических категорий. Игры с перекатыванием мячика друг другу: «Один – много», «Назови ласково», «Чей?, Чья?, Чьи?», «Скажи наоборот», «Кто в каком домике живет?». Например, упражнение «Один-много». Мы прокатываем «чудо-мячик» по столу ребенку, называя предмет в единственном числе. Ребенок, поймав ладонью мячик, откатывает его назад, называя существительные во множественном числе. Аналогично проводим упражнения «Назови ласково», «Скажи наоборот».

Пятая форма работы: Упражнения для развития общей и мелкой моторики. В работе с детьми используется пальчиковая гимнастика в стихах, с применением Су-Джок мячикоми колечек. Мы разработали комплекс упражнений с использованием массажных мячиков, согласно лексической теме недели, соответствующей программе старшей логопедической группы. Эту работу проводим на занятиях, в течение 1-2 минут.

Лексическая тема: «Овощи». Упражнение «Урожай».

<p>В огороде много дел. Урожай у нас поспел. Помидор и кабачок, Перец, лук и чесночок. Свекла, репа, редька, лук. Много овощей вокруг!</p>	<p>Катаем мяч по поверхности стола круговыми движениями. Попеременно сжимаем мяч то в правой, то в левой руке. Энергично сжимаем мяч обеими руками.</p>
--	---

Применение камушков «Марблс»- это универсальное средство представляет собой набор стеклянных камушков разного цвета и различные задания с ними. Например, упражнение «Зажги фонарик».

Цели: развитие фонематического восприятия путем выделения на слух места звука в слове; развитие звукового анализа и синтеза; воспитание слуховой дифференциации звуков речи; закрепление пройденного звука; развитие мелкой моторики.

Оборудование: камушки «Марблс», карточки для звукового анализа, карточки со словами.

Задание: Вариант 1. Определить место звука в слове и поставить фишку-камушек соответствующего звуку цвета. Вариант 2. Произвести звукобуквенный анализ слова. Определить сколько в слове гласных звуков, сколько согласных.

Таким образом, систематическая работа по речевому развитию с использованием Су–Джок терапии и камушков «Марблс» не только мотивирует детей на занятие, но и позволяет повысить их речевую активность, проявилось в разучивании стихотворений, пальчиковой гимнастики. Так же появился интерес к дидактическим играм лексико–грамматического содержания. Отмечается улучшение координации речи с движением.

По данным анкетирования родители положительно относятся к применению заявленных методов в работе с детьми. Многие из родителей приобрели материал для их использования в домашних условиях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Зажигина О.А. Игры для развития мелкой моторики рук с использованием нестандартного оборудования / Автор-сост. О.А. Зажигина. – СПб.: детство-Пресс, 2014. – 96 с.

2. Ивчатова Л. А. Су-джок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми // Логопед - 2010. №1.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ ПОСРЕДСТВОМ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Колесова Т.В., Сизикова Н.А., Шенкевич С.А.
МБДОУ д/с № 70 «Центр развития
ребенка «Светлячок», г. Белгород

В широком смысле понятие «патриотизм» обычно означает олицетворение любви к своей Родине, активная сопричастность к ее истории, народной культуре, традициям и обычаям края в котором живет человек, природе, к современной жизни, ее достижениям и проблемам, то есть патриотизм – это категория нравственная. Идея воспитания патриотизма дошкольников и гражданственности была государственной. С этой целью была разработана Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 гг.», а затем и программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 гг.».

Что мы называем “патриотизмом”? Ответ на этот вопрос неоднозначен. Но, так или иначе, для простоты суждения можно условиться, считать первым, кто более или менее внятно трактовал

понятие “патриотизм”, Владимира Даля, трактовавшего его как “любовь к отчизне”. “Патриот” по Далю – “любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник”. Советский энциклопедический словарь ничего нового к вышеприведенному понятию не добавляет, трактуя “патриотизм” как “любовь к родине” [1].

Узнать как можно больше о родном крае, его прошлом и настоящем – естественные желания юного гражданина. Удовлетворить эту потребность дошкольников – основная задача работы педагога. Поэтому чрезвычайно важно так организовать систему обучения и воспитания, чтобы каждый ребенок хорошо знал традиции и обычаи родного края, был патриотом своей «малой Родины». Воспитывать любовь и бережное отношение к малой Родине возможно только через активную деятельность. Дошкольники чрезвычайно эмоциональны, и сухие сведения их мало трогают, поэтому педагог должен отдавать предпочтение активным формам и методам работы над формированием патриотического воспитания дошкольников, таким как: экскурсии по родному краю, музейные занятия, экскурсии в музеи малой Родины, проектная деятельность, праздники, совместные мероприятия с родителями, конкурсы, викторины [2].

Проектная деятельность — это целенаправленная деятельность с определенной целью, по определенному плану для решения поисковых, исследовательских, практических задач по любому, направлению содержания образования [3].

Изучение русского быта, народных традиций и развитие этнокультурной компетентности детей дошкольного возраста через быт, традиции, обряды. (Ввести ребенка-дошкольника в мир социальных отношений). Проект позволяет лучше узнать воспитанников, проникнуть во внутренний мир ребенка [4].

Для улучшения качества образования и воспитания дошкольника, педагог обязан поставить перед собой такие цели и задачи образовательного процесса как:

Цель педагога: создать лично-ориентированную образовательную среду в ДОУ, позволяющую формировать условия для полноценного физического, духовного психоэмоционального здоровья, межличностного, группового развивающего взаимодействия детей, родителей, педагогов и специалистов.

Задачи педагога:

- воспитывать социально-личностные качества дошкольников, умеющих мыслить неординарно и творчески;

- развивать инициативность, любознательность, произвольность, способность к творческому самовыражению, стимулировать коммуникативную, познавательную, игровую и другую активность детей в различных видах деятельности;

- научить детей применять современные инновационные технологии, направленные на успешную социализацию личности в обществе и повышения уровня интеллектуального мышления и креативного воображения.

Для раскрытия данной проблемы нами был выдвинут главный аспект, который мы постарались решить:

- Отечество... В корнях этих слов близкие каждому образы: мать и отец, родители, те, кто дает жизнь новому существу. Воспитание чувства патриотизма у дошкольников – процесс сложный и длительный. Любовь к близким людям, к детскому саду, к родному городу и родной стране играют огромную роль в становлении личности ребенка.

В последние годы идет переосмысление сущности патриотического воспитания: идея воспитания патриотизма и гражданственности, приобретая все большее общественное значение, становится задачей государственной важности. Современные исследователи в качестве основополагающего фактора интеграции социальных и педагогических условий в патриотическом и гражданском воспитании дошкольников рассматривают национально – региональный компонент. При этом акцент делается на воспитание любви к родному дому, природе, культуре малой Родины. Знакомство детей с родным краем: с историко-культурными, национальными, географическими, природными особенностями формирует у них такие черты характера, которые помогут им стать патриотом и гражданином своей Родины. Ведь, яркие впечатления о родной природе, об истории родного края, полученные в детстве, нередко остаются в памяти человека на всю жизнь [5].

- к 6-7 годам у 70% дошкольников отсутствует познавательный интерес к истории и культурному наследию города, края;

- у 65 % детей отмечается низкий уровень знаний истории города, края;

- 80 % родителей не имеют возможности посещать культурные учреждения города из-за высокой занятости;

- 40 % родителей затрудняются в знании истории города, края;

- 20 % родителей не знают и не хотят знать историю города и края.

Цель проекта:

воспитание гражданских чувств, чувства любви к Родине, родному краю; развитие способностей к практическому и умственному экспериментированию, речевому планированию, логическим операциям.

Задачи проекта:

- дать знания детям о родном городе: история, символика, достопримечательности, промышленные объекты, их вред и польза, экологическая ситуация в городе.
- познакомить с именами тех, кто основал и прославил город.
- расширить знания детей о флоре и фауне Белгородской области
- воспитывать любовь к родному городу, краю, умение видеть прекрасное, гордиться им.
- познакомить с культурой и традициями Белгородской области
- формировать экологическую культуру у детей и их родителей, желание принимать участие в проведении мероприятий по охране окружающей среды.

В ходе реализации проекта мы пришли к выводу, что занятия, игры, продуктивная деятельность объединяют детей общими впечатлениями, переживаниями, эмоциями, способствуют формированию коллективных взаимоотношений.

«Подлинная встреча» с культурным наследием города, края помогла раскрыть интеллектуальные и творческие способности детей, сформировала некоторые суждения и оценки. Развивающая среда, созданная педагогами сада, помогла осуществить основные направления в работе над проектом. Дети узнали о народных промыслах, познакомились с художественным и речевым творчеством народа (потешки, поговорки и т.д), песнями и танцами. Занятия построенные на народных играх разных видов (соревновательные, речевые, на внимание и т.д) дали возможность с успехом решать задачи физического развития детей с учетом индивидуальных способностей) [5].

Достигнутые результаты:

- рост познавательной активности детей повысился на 24 %,
- анализ результатов усвоения знаний по программе «Истоки» показал: среднее развитие у 73% детей , выше среднего у 20% детей.

Приобщение к народным традициям и обычаям своего края, являясь основой патриотического воспитания дошкольников, представляет собой знакомство воспитанников с народными

традициями, включение их в деятельность, связанную с народным творчеством [6].

Возрождение народных традиций и привлечение их позитивного потенциала для решения вопросов в сфере культуры и образования – составная часть проблемы формирования национальной культуры личности. Знакомство дошкольников с народными традициями и обычаями Белгородчины, песнями, играми, декоративно-прикладным искусством и др., позволит воспитанникам получить представления об особенностях народного художественного творчества родного края, углубит их интерес к изучению народных традиций нашего региона, а самое главное поможет воспитать патриотизм в процессе проектной деятельности [6].

Приобщение детей дошкольного возраста к народным традициям будет эффективным средством патриотического воспитания при соблюдении следующих педагогических условий: создание в ДОУ развивающей предметной среды, способствующей приобщению дошкольников к народным традициям и обычаям (создание выставок, декоративно-прикладная деятельность); работа по приобщению к народным традициям строится на основе регионального материала; осуществляется межсубъектное взаимодействие детского сада и семьи в формировании положительного эмоционального отношения ребенка к малой родине [2].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Маханева М.Д. «Нравственно – патриотическое воспитание дошкольников». Управление ДОУ 2005 №1.
2. Климова Я.М. Праздники и обряды Белгородчины, Сборник фольклорных материалов, 2007 – Режим доступа: bgcnt.ru
3. Евдокимова Е.С. «Проектирование модели гражданского воспитания в ДОУ». Управление ДОУ 2002 №6.
4. Штанько И.В. «Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста». Управление ДОУ 2004 № 4.
5. Доможакова Т.И. «Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста». Управление ДОУ 2006 № 8.
6. Кичигин В.П. Народная культура юга России: Белгородская область / В.П. Кичигин. – Белгород, 2000. – 407 с.

ТЕХНОЛОГИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Красникова В. Г.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна

На сегодняшний день отмечается стойкая тенденция к рождению все большего процента детей, имеющих ту или иную патологию. Такую группу детей на сегодняшний день принято называть «дети с ограниченными возможностями здоровья» или «дети с особыми образовательными потребностями». В сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) формируется новый социальный заказ на инклюзивное образование ребенка. Инклюзивное образование (включение) - процесс трансформации общего образования, основанный на понимании того, что инвалиды в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум [1].

У большинства детей с ОВЗ отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности процесса обучения детей с ОВЗ.

Активные методы обучения, игровые методы – очень гибкие методы, многие из них можно использовать с разными возрастными группами и в разных условиях. Для активизации деятельности учащихся с ОВЗ на занятиях можно использовать следующие активные методы и приёмы обучения:

1. Использование сигнальных карточек при выполнении заданий. Дети выполняют задание, либо оценивают его правильность. Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний учащихся, выявления пробелов в пройденном материале. Удобство и эффективность их заключается в том, что сразу видна работа каждого ребёнка.

2. Использование вставок на доску (буквы, слова) при выполнении задания, разгадывания кроссворда и т. д. [2].

Детям очень нравится соревновательный момент в ходе выполнения данного вида задания, т.к., чтобы прикрепить свою

карточку на доску, им нужно правильно ответить на вопрос, или выполнить предложенное задание лучше других.

3. Узелки на память (запись и вывешивание на доску основных моментов, которые нужно запомнить). Данный приём можно использовать в конце изучения темы – для закрепления, подведения итогов; в ходе изучения материала – для оказания помощи при выполнении заданий.

4. Работа с бланковыми методиками. Материалы для работы представлены в виде карточек-бланков, сопровождающихся рекомендациями по применению заданий, связанных с темой и содержанием занятия. Направлены на активизацию познавательной деятельности учащихся различного возраста и уровня обученности. Бланковые методики используются в диагностических целях и для коррекционной работы [3].

5. Восприятие материала на определённом этапе занятия с закрытыми глазами. Используется для развития слухового восприятия, внимания и памяти; переключения эмоционального состояния детей в ходе занятия; для настроя детей на занятие после активной деятельности или трудных заданий.

6. Использование кинезиологических упражнений на занятиях.

Сохранение и укрепление здоровья учащихся является основополагающим направлением в работе учителя, особенно с детьми с ОВЗ.

7. Использование презентаций-офтальмотренажёров, отдельной презентации и фрагментов презентации по ходу занятия. Использование ИКТ органично дополняет традиционные формы работы учителя, расширяя возможности организации взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.

8. Использование картинного материала для смены вида деятельности в ходе занятия, развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса.

9. Активные методы рефлексии.

В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и ее результатов [4].

Таким образом, применение активных методов и приёмов обучения повышает познавательную активность учащихся, развивает их творческие способности, активно вовлекает обучающихся в образовательный процесс, стимулирует самостоятельную деятельность учащихся, что в равной мере относится и к детям с ОВЗ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Научное издательство БРЭ, 2003, 526 с.
2. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие / В. В. Сериков / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия. – 2008. 256 с.
3. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский.–М.: Просвещение, 1985. 208 с.
4. Поваляева, М. А. Нетрадиционные методики в коррекционной педагогике / составитель М. А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 350 с.

ПРОЕКТ «МЫ РАЗНЫЕ, НО МЫ - ВМЕСТЕ!»

Кущенко Л. Ю.
МБДОУ Центр развития ребёнка
детский сад № 7 «Солнышко» г. Луховицы

Актуальность проекта.

Анализ литературы, периодических изданий показывает, что в отечественной литературе проблема организации работы с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья разработана недостаточно - в основном рассматриваются лишь отдельные аспекты образа жизни и развития детей-дошкольников с ОВЗ.

В связи с этим назрела необходимость в понимании их проблем, уважении и признании прав на дошкольное образование, желание и готовность включить их в детское сообщество.

Термин "инклюзия" введен в 1994 г. Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и в переводе с английского означает включение, т. е. вовлечение в образовательный процесс каждого ребёнка с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям; удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий.

Включение основывается на убеждении, что обучение должно строиться с учётом индивидуальных потребностей каждого ребёнка, что у каждого ребёнка должна быть возможность реализовать свой потенциал.

Роль взрослых заключается в постановке перед группой детей в целом и перед индивидуальными детьми соответствующих целей с учётом их интересов, уважении сильных сторон и потребностей каждого ребёнка.

При инклюзивном подходе выигрывают все дети, поскольку он делает образование индивидуализированным для всех его участников.

Цель инклюзии – организация пространства группы для успешной реализации индивидуальной образовательной программы ребёнка с ОВЗ.

Инклюзивное образование обеспечивает формирование у всех его участников таких общечеловеческих ценностей, как взаимное уважение, толерантность, осознание себя частью общества, взаимопомощь, возможность учиться друг у друга, возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе.

Согласно ФГОС ДО, инклюзивное образование должно быть направлено на обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ОВЗ, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы, их разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей, социальной адаптации. Тщательно продуманная среда ДОО способствует тому, что дети исследуют мир, проявляют инициативу и творческие способности и именно в такой среде наиболее вероятно то, что практика включения окажется успешной.

Сроки реализации проекта: сентябрь 2015 – август 2017 г.

Участники проекта: заведующий МБДОУ, дети группы № 6 «Гномики» (13 человек), воспитатели, родители/законные представители, специалисты.

Условия для реализации проекта: материально-техническое обеспечение (групповая, приёмная, спальня, кабинеты логопеда и психолога, музыкальный и спортивный залы; спортивное и музыкальное оборудование; мебель; ТСО: телевизор, компьютер, принтер, музыкальный центр; предметно – развивающая среда (оснащённость группы развивающим оборудованием, играми, пособиями и т.д.); кадровые: наличие специалистов (учитель – логопед, педагог-психолог, музыкальный и физкультурный руководители); научно-методические: успешно реализуются разные формы интеграции, разработана технология составления индивидуальных маршрутов развития; нормативная база; востребованность данной услуги.

Цель проекта: создание оптимальных условий для обеспечения социальной адаптации детей с ОВЗ, а также развития и воспитания.

Задачи проекта.

- Создание условий для включения детей с ОВЗ в образовательную среду, социум и вовлечение их в образовательно-воспитательный процесс.

- Формирование и развитие коммуникативных способностей и навыков социального поведения детей с ограниченными возможностями здоровья.

- Оказание консультативной помощи родителям ребёнка с ОВЗ. Включение родителей в процесс воспитания и обучения детей.

- Воспитание толерантного отношения здоровых детей и их родителей к «особенным» детям.

Ожидаемый результат.

- Приобретение детьми с ОВЗ коммуникативных навыков, формирование опыта позитивного взаимодействия с окружающим миром, формирование навыков конструктивного общения.

- Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве позволит им реализовать свои способности и адаптироваться в современном обществе.

Принципы реализации проекта.

– принцип индивидуального подхода - учёт индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы;

– принцип поддержки самостоятельной активности ребёнка - обеспечение условий для самостоятельной активности;

– принцип социального взаимодействия - создание условий для активного включения детей, родителей и специалистов в совместную деятельность;

– принцип междисциплинарного подхода: регулярная диагностика детей специалистами и составление плана действий, направленного как на конкретного ребёнка, так и на группу в целом;

– принцип вариативности - наличие развивающей среды; способность педагога использовать разнообразные методы и средства работы.

Этапы работы.

1-й этап– подготовительный.

Содержание работы.

Выявление проблемы, обоснование актуальности. Установление эмоционального контакта с детьми. Беседы и анкетирование родителей. Постановка цели, определение задач. Пополнение

предметно-развивающей среды. Согласование с родителями направления деятельности, содержания. Определение уровня развития детей. Разработка индивидуального образовательного маршрута и индивидуального плана работы с ребёнком. Разработка сетки занятий в соответствии с санитарно-педагогическими требованиями. Организация совместной жизнедеятельности детей в условиях инклюзивной группы.

2-й этап - практический: включение в деятельность.

Содержание работы.

Щадящее, постепенное вхождение ребёнка в коллектив сверстников. Развитие навыков самообслуживания. Проведение занятий по коррекции и развитию речевой и когнитивной сфер. Последовательность формирования средств общения. Создание условий для формирования языковой системы, активизации речевой деятельности, развития коммуникативных функций, психических процессов, моторики. Предоставление семье информации о динамике развития ребенка. Вовлечение детей с ОВЗ в совместные мероприятия, развлечения.

Формы работы.

Индивидуальные занятия со специалистами. Активные действия в специально организованной среде. Совместная деятельность и игра в микрогруппах с другими. Фронтальные формы организации активности детей. Праздники, конкурсы. Использование здоровьесберегающих технологий: музыкотерапия, сказкотерапия, песочная терапия, нетрадиционное рисование, релаксация, пальчиковая гимнастика, гимнастика для глаз и дыхательная гимнастика.

Взаимодействие с родителями.

Индивидуальная работа с родителями (консультирование, занятия). Семинары-практикумы. День открытых дверей. Проведение совместных мероприятий, праздников, во время которых родитель видит достижения своего ребёнка и участвует совместно с ребенком, обеспечивая ему комфортное состояние (мама рядом).

3-й этап – обобщающий: подведение итогов.

Заключение.

Целевую группу составляют 13 детей МБДОУ, их родители. Обычно развивающиеся дети посещают группу 10,5 часов в день, для детей с ОВЗ организован индивидуальный режим посещения. Вариативные программы для детей с особыми образовательными потребностями сочетаются с базовой программой обучения и воспитания в детском саду, программами дополнительного

образования. Для детей с ОВЗ разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут.

Критериями эффективности реализации проекта «Мы разные, но мы - вместе» можно считать:

- новые качества (новообразования), возникающие у ребёнка в процессе обучения, воспитания и развития;
- изменение отношения окружающих к «особенным» детям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: психологические основы: учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

2. Ахутина Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход. / Школа здоровья, 2000. №2.

3. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений/Под ред. Т. В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.:МОЗАИКА - СИНТЕЗ, 2011. – 144 с.

4. Эллен Р. Дэниелс, КэйСтеффорд. Включение детей с особыми образовательными потребностями в обычные дошкольные образовательные учреждения и школы. – СПб.: Российский Фонд по Развитию Образования «Сообщество», 2006. – 266 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗНАКОВО – СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (МОДЕЛИРОВАНИЯ) В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Лазарева М.Е.

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего
вида №12 «Дюймовочка», г. Луховицы

Одно из направлений всестороннего развития ребёнка – дошкольника – это формирование речевых навыков. Чтобы выполнить все свои функции, речь проходит сложный и последовательный путь развития, тесно связанный с общим психическим становлением ребенка. Наблюдая за детьми, в процессе игровой деятельности, специально организованного обучения, мы

пришли к выводу, что большинство детей дошкольного возраста имеют проблемы при построении связного высказывания, уровень информативности высказываний находится на низком уровне, им сложно составлять распространенные предложения.

Практика и поиск новых путей повышения результативности речевой работы, позволяют определить в качестве средства оптимизации процесса речевого развития – метод наглядного моделирования, который дает возможность ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, текст, предложение, персонаж), научиться практическим действиям с ними. Это особенно важно для дошкольников, т. к. процесс решения мыслительных задач протекает у них с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Наглядное моделирование – воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним.

Формирование навыков наглядного моделирования происходит в определенной последовательности с повышением доли самостоятельного участия дошкольников в этом процессе.

Этапы развития навыков наглядного моделирования решают следующие дидактические задачи:

1. Знакомство с графическим способом представления информации.
2. Формирование навыка дешифровки модели.
3. Формирование навыка самостоятельного моделирования.

Моделирование занимает важное место в учебной деятельности дошкольника. Это необходимый компонент умения учиться, а правильная речь - один из показателей готовности ребёнка к обучению в школе, залог успешного освоения грамоты и чтения. Ведение наглядных моделей в процесс обучения позволяет более целенаправленно развивать речь детей, обогащать их активный словарь, закреплять навыки словообразования, формировать и совершенствовать умение использовать в речи различные конструкции предложений, описывать предметы, составлять рассказ. Включение наглядных моделей в процесс обучения содействует закреплению понимания значений частей речи и грамматических категорий, развитию понимания логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания.

В ходе использования приема наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом предоставления информации - моделью. В качестве условных заместителей могут выступать символы разнообразного характера:

- геометрические фигуры;
- символические изображения предметов (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы);
- силуэтные и предметные картинки;

Вначале нашей работы основное внимание уделялось переориентировке детей со смысловой стороны речи на звуковую. Воспитанники знакомились со звучащим словом, многообразием языковых форм; узнали, что слова могут одинаково звучать и по - разному, знакомились с протяженностью слов, овладевали способом интонационного выделения звуков в слове, выделять и определять первый и последний звуки в слове, различать твердые и мягкие согласные звуки. И на данном этапе работы модель является бесспорным помощником в расширении знаний дошкольников о словах и звуках. Ребёнок соотносит определённый звук или слово с определённым графическим объектом и в дальнейшем строит графические цепочки из моделей звуков и слов. Например, гласные звуки обозначаются графическим объектом красного цвета (символические изображения «человечков»), которых мы зовём «звукочиками»), твёрдые согласные звуки обозначаются синим цветом, мягкие согласные звуки – зелёным цветом. Таким образом, при знакомстве с каждым звуком дети получают как бы двойную опору для восприятия: слуховую и зрительную, причем такую зрительную, которая в отличие от буквы легко и быстро запоминается, помогает моментально воспроизвести звук и, следовательно, значительно облегчает овладение звуковым анализом.

Используя фишки, символы, мы подводим ребенка к усвоению как звуковой, так и слоговой стороны слова, что является подготовкой к развитию у детей навыка слогового чтения.

Но в то же время, внимание уделяется и работе над предложением. Что же является составной частью предложений? Конечно же, это слова!

В старшем дошкольном возрасте дети более подробно знакомятся с понятием “предложение” и учатся анализировать и синтезировать предложения, используя метод моделирования их. Слова – это домики, где живут «Звукочки». В домиках столько окошек, сколько слогов. Если в слове только один слог, то в домике будет одно окно, если два слога – два окна, если три слога – три окна и т. д. Если строим схему предложения, то первую часть схему всегда выделяем: если это домики, то первый домик будет самым большим, если полоски – то первая всегда будет выше остальных.

Отдельно хотелось бы отметить использование приёма наглядного моделирования при обучении дошкольников рассказыванию. Одним из самых сложных видов рассказывания является составление описательных рассказов. Одним из факторов, облегчающих составление описательных рассказов, являются схемы. Использование их на занятиях заметно облегчает составление описательных рассказов, делает их четкими, связными и последовательными. На первом этапе мы обучаем детей составлять описательный рассказ, опираясь на готовую схему. Предложенная схема подсказывает ребенку последовательность рассказывания. Основу описательного рассказа составляют конкретные представления, накапливаемые в процессе исследования объекта описания. Элементами модели описательного рассказа становятся символы-заместители качественных характеристик объекта-принадлежность к родовидовому понятию; величина; цвет; форма; составляющие детали; качество поверхности; материал, из которого изготовлен объект (для неживых предметов); как он используется; эмоциональное отношение.

По данной схеме, возможно, составить описание отдельного предмета, принадлежащего к определенной группе.

Кроме составления рассказов, дети составляют загадки – описания с опорой на схему, а также отгадывают загадки при помощи самостоятельно поставленных вопросов с опорой на схему. Но если продолжать использовать подобные схемы, то постепенно у детей, во-первых, снижается интерес, во-вторых, не происходит развитие умения самостоятельного логичного и последовательного описания предмета.

С другой стороны, отказ от схемы приводит к тому, что дети начинают очень затрудняться в составлении описательного рассказа.

Поэтому, на следующем, втором этапе обучения составлению описательного рассказа, мы продолжаем использовать схемы, но не готовые, а составленные на занятии самими детьми.

Опыт работы свидетельствует, что использование приёма наглядного моделирования позволяет научить детей представлять структуру слова, определять количество слогов в словах, анализировать языковой материал и синтезировать языковые единицы в соответствии с законами и нормами языка, сформировать навыки звукового анализа и синтеза слов и предложений, отработать навык слогового чтения и более успешно подготовить ребенка к дальнейшему обучению в школе.

СИСТЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА В КРУГЛОСУТОЧНОМ ЛЕЧЕБНО- ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ (САНАТОРИИ)

Лаптева Т.В.
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва

Проблема адаптации ребёнка к новым условиям при поступлении в дошкольное образовательное учреждение существует не одно десятилетие. Изучение особенностей адаптации детей к дошкольному учреждению является важной и актуальной проблемой в связи с необходимостью индивидуализации системы образования, создания оптимальных условий для реализации творческого и личностного потенциала каждого ребёнка.

Необходимо отметить актуальность изучения проблем адаптации детей дошкольного возраста и к детскому учреждению системы здравоохранения, в частности к круглосуточному учреждению – санаторию. Характер адаптации ребёнка в санатории напрямую влияет на его оздоровление, на эффективность проведенных лечебно-профилактических процедур, а также играет огромную роль в сохранении «психологического здоровья» ребёнка.

Изучив современные исследования по проблеме адаптации детей в дошкольных учреждениях и выявленные в ходе диагностики трудности адаптации детей в санатории, нами была составлена система индивидуального сопровождения адаптации детей к круглосуточному лечебно-оздоровительному учреждению (санаторию). Система основана на принципах, формах и методах диагностики, коррекции и профилактики психологического неблагополучия, описанных Т.В.Костяк.

Исследование было проведено на базе Детского санатория №62 СЗАО г. Москвы. В санатории находились на лечении часто болеющие, ослабленные дети 3-7 лет с бронхо-легочными заболеваниями нетуберкулезной этиологии.

Целью нашей работы служила разработка системы психологического сопровождения адаптации детей к круглосуточному лечебно-оздоровительному учреждению.

Работа включала в себя несколько этапов.

На 1-ом этапе была проведена диагностика особенностей адаптации детей к санаторию детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста (по разработанной нами диагностической

таблице) для выявления наиболее часто встречающихся трудностей адаптации детей.

Были выявлены следующие наиболее распространенные трудности адаптации детей к санаторию:

- трудности привыкания к режиму дня, засыпания в «тихий час» испытывали около 20% детей в начальный период адаптации к санаторию;

- трудности взаимодействия со сверстниками – 10-15% детей заезд;

- проявление негативных эмоциональных реакций и изменений в поведении детей 10-15%;

- практически все педагоги испытывали трудности организации (планирования и проведения) индивидуальной работы с детьми и родителями в адаптационный период.

В связи с изученными трудностями возникла потребность в создании системы работы с детьми, педагогами и родителями в период адаптации дошкольников к санаторию.

На 2-ем этапе был разработан практический материал для применения в работе с детьми, педагогами и родителями по организации адаптационного периода в санатории:

- ✓ Для работы с детьми был разработан цикл коррекционно-развивающих занятий с использованием музыкальной терапии, игр на развитие навыков общения, психогимнастики, упражнений на саморегуляцию и мышечную релаксацию; игр на снятие эмоционального напряжения и тревоги, формирование чувства уверенности в окружающем у детей в период адаптации.

- ✓ Разработаны планы проведения педагогического Совета, медико-педагогического совещания, мастер-класса для педагогов, консультаций для педагогов и родителей, выступления и доклады, другие методические материалы.

- ✓ Также разработан диагностический материал для выявления трудностей и особенностей адаптации детей к санаторию (лист адаптации, карта наблюдения за деятельностью, поведением и общением ребенка в период адаптации, дневник наблюдения за ребенком на коррекционно-развивающем занятии).

На этом этапе был проведен анализ эффективности разрабатываемой системы индивидуального сопровождения детей. Вся работа с детьми строилась с учетом состояния здоровья детей, под контролем лечащего врача и на диагностической основе. Диагностика проводилась со всеми детьми экспериментальной

группы в течение заезда, её результаты имели положительную динамику.

3 этап работы – практическое применение разработанной системы индивидуального сопровождения детей в период адаптации и системы методической работы с педагогами и родителями в период адаптации дошкольников к санаторию.

В систему индивидуального сопровождения ребенка в период адаптации к санаторию нами были включены следующие компоненты:

1. Выявление особенностей и трудностей адаптации у детей по результатам проведенных диагностик воспитателями и педагогом-психологом:

- ведение карты наблюдений за деятельностью, поведением и общением ребёнка в процессе адаптации в санатории - заполняется воспитателями по неделям в течение заезда;

- ведение листов адаптации ребёнка в санатории - заполняется воспитателями ежедневно в первые две недели пребывания ребёнка в санатории (фиксируются особенности эмоционального состояния ребёнка, аппетит и сон в течение дня).

Проведение оценки (диагностики) психоэмоционального состояния детей в начале периода адаптации, через 2 недели и через месяц пребывания в санатории.

2. Планирование коррекционно-развивающей работы с детьми:

- планирование и проведение цикла коррекционно-развивающих занятий с детьми в адаптационный период (разработанный для групповой формы работы);

- планирование и проведение индивидуальной диагностической и коррекционной работы с детьми (игр на снятие эмоционального напряжения и тревоги у детей) в адаптационный период.

3. Контроль динамики эмоционального состояния ребёнка (диагностика в течение периода пребывания ребенка в санатории).

4. Анализ результатов работы с детьми.

Выявленные особенности и трудности адаптации детей, вопросы планирования и проведения коррекционно-развивающей работы с детьми в адаптационный период, динамика и результаты работы с детьми в период адаптации в санатории обсуждались на медико-педагогических совещаниях и педсоветах. В таблице 1 отражены направления и содержание мероприятий по организации адаптационного периода детей дошкольного возраста в санатории.

Таблица 1.

Организация адаптационного периода дошкольников в санатории

Направление работы	Содержание работы	Кем проводится
1. Педагогическая и психологическая диагностика	Изучение динамики процесса адаптации детей в санатории, выявление трудностей адаптации.	В зависимости от типа диагностических мероприятий реализуется воспитателями, педагогом-психологом.
2. Индивидуальное сопровождение детей в период адаптации в санатории.	Психопрофилактическая работа с детьми в период адаптации по предупреждению у них нарушений адаптации, отклонений в развитии личности и сохранению психологического благополучия.	Осуществляется воспитателями, педагогом-психологом, леч. врачом-педиатром, специалистами и, организуется под контролем гл. врача и зам. гл. врача по пед. части
3. Консультирование педагогов и родителей по вопросам адаптации детей в круглосуточном леч.-оздор. учреждении	Обсуждение результатов проведенной диагностики, информирование об особенностях адаптации детей.	Зам. гл. врача по пед. части, воспитатели, леч. врач-педиатр.
4. Методическая работа	Разработка технологий и оптимизация условий среды в целях успешной адаптации детей в санатории.	Зам. гл. врача по пед. части, педагоги

Итогом проведенного исследования стала разработка системы индивидуального сопровождения детей в период адаптации в

санатории, нацеленная на профилактику нарушений психологической адаптации детей в круглосуточном лечебно-оздоровительном учреждении (санатории) и улучшение качества лечебно-оздоровительной работы с детьми. Разработанная система позволяет отслеживать динамику приспособления детей к новым условиям и способствует предотвращению возникновения отклонений в нервно-психическом и личностном развитии детей. Предлагаемая система индивидуального сопровождения детей во время адаптации в санатории позволяет охватить всех детей (за заезд) и построена на принципе единства диагностики и коррекции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Адаптация ребенка к условиям детского сада: управление процессом, диагностика, рекомендации/ авт.-сост. Н.В. Соколовская.- Волгоград: Учитель, 2010.
2. Елжова Н.В. Система контроля и методическая работа в дошкольном учреждении. - Ростов н/Д: Феникс, 2010.
3. Костяк Т.В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
4. Юрчук Е.Н. Эмоциональное развитие дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2008.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В ПРОЕКТИРОВАНИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО- ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДО

Литвинова С. Н.
ГАОУ ВО Московский городской
педагогический университет
г. Москва

Современные тенденции развития дошкольного образования предъявляют высокие требования к профессиональному мастерству педагога. Современный педагог - это модератор образовательного пространства, дизайнер образовательных ситуаций. Анализ существующей системы дошкольного образования позволяет выделить противоречия между педагогической шаблонностью организации образовательного процесса и информационной мобильностью, неоднородностью социокультурного мира ребенка

дошкольного возраста. Современный ребенок, попадая в условия шаблонности, лишается возможностей полноценно прожить детство.

Профессиональные компетенции педагога дошкольного образования связаны с проектированием развивающей предметно-пространственной среды (далее РППС). Проектирование – процесс, основанный на осознании воспитателем сущности создаваемых им образовательных ситуаций.

С целью исследования профессиональных компетенций педагога в аспекте проектирования развивающей предметно-пространственной среды мы изучили представление дошкольных работников о сущности и необходимости изменения РППС в условиях современного детского сада [1]. В исследовании принимали участие 656 воспитателей образовательных организаций города Москвы.

При организации образовательной деятельности в группе воспитатель в первую очередь должен ориентироваться в ключевых понятиях. В нашем случае, ключевым понятием является РППС. Анализируя ответы педагога на данный вопрос (рис. 1), мы увидели, что большинство респондентов (52,2%), считают, что РППС-это пространство совместной деятельности детей и педагога. 47,8 % полагают, что это средство стимулирования активности ребенка. При сравнении РППС по параметру «статика –динамика», педагоги 43,3 % отдали предпочтение в пользу динамического компонента РППС.



Рис.1 Ориентация педагогов в понятии РППС

При ранжировании действий в отношении изменения имеющейся среды группы (рис.2), большинство воспитателей на первое место отнесли «изучение требования у РППС в соответствии с ФГОС ДО».

Анализ востребованности игрового оборудования в группе; возможности трансформации мебели под потребности ребенка и сортировка имеющегося оборудования по принципу нужности/ненужности занимает в рейтинге третье место в процессе изменения РППС. Одна из важных проблем организации предметного пространства в группе является определение места хранения игрушек и дидактического материала. Проекты зданий, групп дошкольных образовательных организаций не предполагают помещений для хранения. Это создает для воспитателей определённые трудности при проектировании образовательной среды. Использование стен в группе для решения образовательных задач педагоги отнесли на 5 место в рейтинге значимых действий. Размещением столов в группе педагоги считают недостаточно значимым и отводят этому процессу 6 место в рейтинге действий по изменению среды, а закупке нового оборудования отводят 7 место.



Рис.2 Ранжирование собственных действий педагогов в отношении изменения РППС

Анализ результатов опроса педагогов позволил нам сделать вывод о том, что большинство педагогов имеют представление о значимости изменения развивающей предметно-пространственной среды с целью организации совместной деятельности и сотворчества педагога с детьми и стимулирования детской активности. Понимая значимость проектирования РППС, педагоги определяют и ряд

проблем: недостаточная трансформируемость мебели и игрового оборудования, наличие «ненужной» мебели, материала в группе и отсутствие места для хранения необходимого материала, непонимание значимости использования стен группы, расстановки столов для решения образовательных задач. Педагоги, с одной стороны готовы к изменению РППС, с другой стороны, сформированная позиция зонирования пространства группы шаблонизирует педагогов в процессе проектирования развивающей образовательной среды.

В процессе формирования у педагогов профессиональных компетенций в проектировании РППС мы опираемся на позицию, что развивающая предметно-пространственная среда в дошкольной организации является интегративным критерием оценки качества образовательной среды. Исходя из этого, конструктами проектирования РППС в дошкольной образовательной организации должны выступать: образовательная ситуация; инициативность и самостоятельность ребенка; деятельность ребенка (игровая, исследовательская, творческая, проектная).

Создание образовательной ситуации через элементы РППС - это определение образовательных задач в соответствии с планируемыми результатами развития каждого ребенка в группе. Воспитатель создает игровое, развивающее пространство в группе ориентируясь на те образовательные задачи, которые ему необходимо решить в процессе совместной с детьми деятельности, а также детям самостоятельно.

Проектирование РППС должно отражать принцип построения образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования. Каким образом представить ребенку выбор? Выбор может быть обеспечен, если: элементы развивающей предметно-игровой среды размещены таким образом, что привлекают внимание ребенка; элементы среды "подталкивают" ребенка к решению образовательной задачи; элементы среды имеют тематическое содержание, которое варьируется в зависимости от образовательной задачи; элементы среды создают возможности для поисковой, исследовательской, игровой, творческой деятельности; элементы среды дают ребенку возможности комбинирования их в самостоятельной деятельности.

Инициативность и самостоятельность - ключевые качества личности, формируемые на этапе дошкольного детства. При создании

РППС воспитатель должен спрогнозировать ситуации, при которых ребенок проявит инициативность и самостоятельность.

При работе с педагогами по формированию у них профессиональных компетенций в области проектирования мы выделили типы ситуаций, создаваемых воспитателем для стимулирования самостоятельности и инициативности детей: ситуации, побуждающие детей к исследованию свойств объектов неживой природы; проблемные игровые ситуации, побуждающие к замыслу сюжетно-ролевой игры; ситуации, побуждающие к рассматриванию (первичный познавательный интерес) детской художественной литературы, произведений искусства. Данные ситуации позволяют выстроить предметно-пространственную среду так, чтобы у ребенка возникло любопытство: "А, что это? Мне интересно!!!". Пробудив у ребенка интерес к определенной деятельности и выстраивая с ним партнерские отношения, педагог может решать образовательные задачи и управлять познавательной деятельностью уже в специально организованном процессе. Тем самым обеспечивается плавный переход от непосредственной самостоятельной деятельности к опосредованной обучающей и развивающей деятельности.

Следующий тип ситуаций, создаваемый педагогом посредством развивающей предметно-пространственной среды можно обозначить как "активизирующие эмпирический опыт ребенка". Воспитатель, используя арсенал игровых обучающих средств, размещает их в групповом пространстве, либо, строго заданном самим педагогом, либо, хаотично, в зависимости от рациональности размещения и оптимальности использования детьми. В этом случае воспитатель обеспечивает доступность, вариативность, а также стимулирует детей к социально-коммуникативному взаимодействию.

Для современного воспитателя не секрет, что ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте (3-7 лет) - сюжетно-ролевая игра. Ведущей задачей проектирования РППС является создание в группе условий для стимулирования данного вида деятельности. Что же необходимо изменить в среде группы для того, чтобы дети "заиграли"?

Игра, являясь феноменом детской субкультуры, не терпит "заданности" и "фиксированности" образов. Соответственно, готовые игровые модули, которыми изобилует пространство дошкольных групп имеет эффект, приближенный к нулю, для развития сюжетно-ролевой игры. Готовые игровые модули ("парикмахерская", "магазин" и т.п.) могут иметь эффект на момент развития интереса ребенка к

игровому оборудованию и игрушкам в 3-4 года, затем (5 лет и старше), эффект "новизны" исчезает, а мотивами игры начинают выступать "роль", "интерес к теме". Ребенку необходимо пространство для создания игровых образов и материалы, с помощью которых дети и будут создавать "поле" самостоятельной сюжетно-ролевой игры. Такими материалами могут служить: мягкие игровые модули, не имеющие фиксированного образа и легко преобразующиеся в "прилавок", "самолет", "корабль", "диван", "кровать" и т.д.; одежда для ряженья, полуготовые материалы, бросовые и природные материалы, строительный материал, конструкторы и т.п. Данные элементы среды должны находится в доступном месте для детей.

Исследовательская деятельность детей- пространство поисковой активности и познавательных открытий. Оснащение группы экспериментальным оборудованием создает возможности для стимулирования исследовательской деятельности. Н.А. Рыжова предлагает для организации исследовательской деятельности создавать лаборатории как в группе, так и на улице[3].

Создание пространственно-предметных условий стимулирования его креативности -задача педагога. Погодина С.В. выделяет систему арт-коворкинга как форму организации пространства, в которой каждый ребенок, оставаясь самостоятельным и свободным, использует общее пространство для творческих экспериментов с художественными материалами, инструментами и техниками. Преимущество коворкинг пространства заключается в том, что его компоненты мобильны. За счет этого есть возможность менять вид изобразительной деятельности, формат выполнения работ и творческих проектов[2].Использование стен в группе является значимым условием активизации самостоятельной творческой деятельности. Стена может служить средством творческого самовыражения ребенка и познания (грифельная и маркерная стена, стена-фланелеграф и т.п.).

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда становится значимым элементом образовательной среды дошкольной организации. Проектирование среды- ключевой компетенцией педагога дошкольной образовательной организации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Литвинова С.Н. Готовность воспитателей дошкольных организаций к проектированию развивающей предметно-пространственной среды/С.Н.Литвинова// Ребенок в образовательном

пространстве мегаполиса.-Материалы всероссийской научно-практической конференции, 12-13 апреля 2016 г., Москва: Текстовое электронное издание. Подготовлено при поддержке Департамента образования г. Москвы; Под редакцией О.И. Ключко. – 2016.- С.222-226.

2. Погодина С.В. Технология арт-коворкинга в условиях развития детского изобразительного творчества/С.В.Погодина// Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса.-Материалы всероссийской научно-практической конференции, 12-13 апреля 2016 г., Москва: Текстовое электронное издание. Подготовлено при поддержке Департамента образования г. Москвы; Под редакцией О.И. Ключко. – 2016.- С.586-592.

3. Рыжова Н.А. Лаборатория в детском саду и дома. Методическое пособие./Н.А.Рыжова.-М.: Линка-Пресс, 2009 г.- 176 с.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Макарова М.С.

МБДОУ Центр развития ребёнка детский сад №9 «Светлячок», г. Луховицы

На протяжении всего дошкольного возраста развитие мелкой моторики рук имеет огромное значение для развития творчества детей.

Развитие мелкой моторики у детей – это длительный и непрерывный процесс, в ходе которого ребёнок познаёт мир, начинает с ним общаться, набирается ловкости и даже начинает говорить. Можно констатировать, что у мелкой моторики есть очень важная особенность, она тесно связана с нервной системой, зрением, вниманием, памятью и восприятием ребёнка. Именно поэтому для своевременного развития речи ребёнка необходимо уделять ей большое внимание.

Мы очень часто слышим выражение «мелкая моторика». Что же такое «мелкая моторика»? Мелкая моторика - это способность человека выполнять мелкие и точные движения кистями и пальцами рук и ног в результате скоординированных действий трёх систем: нервной, мышечной и костной [1, С.21].

Развитие мелкой моторики у детей имеет большое значение, и напрямую определяет качество жизни. Учёные доказали тесную связь развития мелкой моторики с развитием речи у ребёнка.

Известный педагог В.А.Сухомлинский сказал: «Источники способностей и дарований детей – на кончиках пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли» [2, С.387].

Задача педагогов - донести до родителей значение игр на развитие мелкой моторики. Родители должны понять: чтобы заинтересовать ребёнка и помочь ему овладеть новой информацией, нужно превратить обучение в игру, не забывая хвалить его.

К сожалению, в программе детского сада не предусмотрены специальные занятия по развитию мелкой моторики. Поэтому подобные упражнения можно проводить в перерывах между основными занятиями, во время игр в помещении или на прогулке, либо использовать в качестве разминок на занятиях [3, С.4].

Существует множество занятий, игр и упражнений для развития мелкой моторики: массаж пальчиков, пальчиковые игры, игры с мелкими предметами, лепка и рисование.

Массаж пальчиков и ладошек.

Предложить детям покатаь карандаши с ребристой поверхностью по столу.

Раздать мячики су-джоку и предложить покатаь их в ладошках.

«Очень важной частью работы по развитию мелкой моторики являются «пальчиковые игры». В ходе «пальчиковых игр» дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику рук» [4, С.39].

Игры с пальчиками создают благоприятный эмоциональный фон, развивают умение подражать взрослому, учат вслушиваться, и понимать смысл речи, повышают речевую активность ребёнка. Как показывает опыт, если ребёнок, выполняя упражнения, сопровождает их короткими стихотворными строчками, то его речь становится более чёткой, ритмичной, яркой.

Пальчиковые игры.

«Апельсин», «Замок», «Черепашка», «Моя семья», «Пальчики в лесу», «Спокойного сна», «Капуста», «Сорока», «Четыре брата», «Мы рисовали».

Игры с мелкими предметами.

Игра «найди игрушку». Насыпать в миску крупу (около 1кг). Затем спрятать в крупу игрушку и предложить детям найти её. Такую же игру можно проводить и в песочнице.

Ещё крупу можно пересыпать из одной ёмкости в другую при помощи ложки, совка или воронки.

Можно предложить детям переключать крупу или мелкие камушки в пластиковые бутылки, самим закрыть их крышками и погреметь.

Мы берем стаканчики-непроливайки и предлагаем детям класть туда фасоль, стараясь делать это двумя пальцами.

Игра «Разборные картинки». Деревянные или из поролон крупны пазлы, развивают не только мелкую моторику рук, но и мышление, воображение деток.

Игра «Длинная дорожка». Из счётных палочек сделать дорожку для машин. Широкою, узкою, извилистую, и обыграть её.

Игра «Забавные шнурки». «Бусы для куклы».

В нашем детском саду дети очень любят играть с прищепками. Можно сделать «Солнышко», «Дождик из тучки», «Ёжика». Хорошо развивает пальчики игра в мозаику. Можно что-то складывать из неё, а можно просто разбирать по цветам.

Лепка и рисование также отлично способствуют развитию мелкой моторики.

Работа по развитию мелкой моторики должна быть систематизирована, только в этом случае будет достигнут наилучший эффект от упражнений. Занятия должны приносить детям положительные эмоции, нельзя допускать переутомления, что может губительно сказаться на здоровье ребёнка [4, С.21].

Замечено, что все виды деятельности по развитию мелкой моторики привлекают детей. Их интригует мотивация задания, интересуется процесс работы и радуется результат. Таким образом, развивая мелкую моторику, мы обогащаем и расширяем работу, приобщив детей к разным видам продуктивной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ткаченко Т.А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков.- М.: ЭКСМО, 2010.

2. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения в 3х томах. Т.1-М.: Педагогика, 1979.

3. Янушко Е.А. Развитие мелкой моторики рук у детей раннего возраста.- М.: Мозаика-синтез, 2011.

4. Развиваем руки - чтоб учиться и писать, красиво рисовать./ Популярное пособие для родителей и педагогов. С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.П. Топоркова, С.В. Щербинина.- Ярославль, Академия развития, 2005, 192с.

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО

Первушина М.Г.
МБДОУ ЦРР детский сад № 26
«Родничок», г.о. Коломна

Мир современного ребёнка заполнен «говорящей техникой», где речевые игры уступают место компьютеру. В связи с этим, несмотря на достаточный объём знаний, его речевая деятельность становится всё менее продуктивной. Особенно заметно это в дошкольном возрасте, когда проходит период интенсивного развития всех психических процессов ребёнка, в том числе и основного новообразования дошкольного возраста – речи.

Речь – это сложный процесс, для которого необходима сформированность слуховых и зрительных функций, а также двигательных навыков. Для правильного произнесения звука ребёнку требуется воспроизвести артикуляторный уклад, состоящий из сложного комплекса движений, при этом артикуляция, голос и дыхание должны быть координированы в работе [2]. Точность и сила этих компонентов речи формируется и развивается постепенно. Именно на пятом году жизни у ребёнка совершенствуются элементы звуковой стороны слова, необходимые для оформления высказывания: темп, дикция, сила голоса и интонационная выразительность [4]. Таким образом, образуются все предпосылки для освоения произносительной стороны речи, это самый сензитивный период для становления звукопроизношения.

Периодическое обследование состояния речи воспитанников старших и подготовительных групп ДОО общеобразовательного вида показывает, что около 70% детей имеют недостатки развития произносительной стороны речи разной этиологии и характера. Довольно часто на фоне этого наблюдается проблемы в формировании и развитии лексического и грамматического строя.

В условиях логопедического пункта массового дошкольного учреждения охватить всех детей, имеющих речевые нарушения или предпосылки к ним, на практике почти невозможно. Поэтому появляется острая необходимость осуществления профилактической работы со всеми детьми, с целью предупреждения и профилактики нарушений речи, на более ранних возрастных этапах. Очевидна важность ранней преемственной (подготовительной) работы с

детьми. Исправить недостатки звукопроизношения в более старшем возрасте, когда уже достаточно сформирован характер, значительно труднее, чем предупредить их на ранних стадиях развития ребенка.

Правильно произносить все звуки и дифференцировать их на слух – неперемное условие успешного овладения грамотой, признанное известными теоретиками и практиками логопедии, педагогики О.В. Правдиной, Т.В. Тумановой, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, О.С. Ушаковой, В.А. Сухомлинским, М.М. Кольцовойречи.

В связи с этим, на базе МБДОУ ЦРР детского сада №26, была разработана программа по развитию произносительной стороны речи детей среднего дошкольного возраста «Логопедические пятиминутки».

«Логопедические пятиминутки» - это цикл игровых заданий направленных на развитие произносительной стороны речи детей среднего возраста.

Упражнения и игры подобраны с учётом психофизиологических особенностей детей среднего дошкольного возраста. В них соблюдаются такие дидактические принципы как:

- последовательность и систематичность, предполагающие подачу материала, совершенствования произносительной стороны речи ребёнка, от простого к сложному;
- наглядность и разнообразие методов.

В данной программе использованы современные развивающие и здоровьесберегающие технологии развития артикуляционной моторики, мелкой моторики рук, фонематического восприятия, речевого дыхания.

Цель: профилактика нарушений произносительной стороны речи детей среднего дошкольного возраста, по средствам проведения специальных логопедических игр и заданий для развития правильного речевого дыхания, мелкой моторики рук, фонематического слуха и артикуляционного уклада звуков русского языка.

Задачи:

- Формировать и развивать артикуляционную моторику (в соответствии с возрастной нормой среднего дошкольного возраста);
- Формировать и развивать правильное звукопроизношение;
- Формировать и развивать правильное речевое дыхание;
- Развивать фонематический слух;
- Развивать просодию;
- Развивать общую и мелкую моторику рук.

Условия реализации программы:

Характер освоения программы – формирующий, развивающий.

Возраст детей – 4 -5 лет.

Форма организации образовательного процесса – занятия по подгруппам от 8 до 12 человек.

Сроки освоения программы – долговременные (71 занятие).

Количество занятий – 2 занятия в неделю.

Продолжительность одного занятия - 10 -15 минут.

Представляет комплекс специально подобранных игр и упражнений составлен в соответствии с перспективным планированием лексических тем в средней группе.

Работа проводится по следующим разделам:

работа по развитию артикуляционного аппарата, и над правильным звукопроизношением

Для того чтобы звукопроизношение было чистым, нужны сильные, упругие и подвижные органы речи - язык, губы, мягкое небо. Так как все речевые органы состоят из мышц, то, следовательно, они поддаются тренировке.

Гимнастика, направленная на развитие органов речи, называется артикуляционной. Такая гимнастика помогает укрепить речевые мышцы и стимулирует естественное появление правильного звукопроизношения.

Артикуляционная гимнастика проводится по следующей схеме: в начале формируются грубые, диффузные движения упражняемых органов, а далее, по мере их усвоения, происходит переход к выработке более дифференцированных тонких движений, что достигается путем зрительного контроля, а также введением в работу ритма.

Работа организуется следующим образом:

1. рассказ об упражнении с использованием игровых приемов;

2. показ и выполнение упражнения;

3. упражнение делает ребёнок, а педагог контролирует выполнение.

работа над общей и мелкой моторикой

Движения организма и речевая моторика имеют единые механизмы, поэтому развитие тонкой моторики рук напрямую влияет на развитие речи. Именно поэтому пальчиковая гимнастика должна занять прочное место в начале каждого занятия. Движения пальцев как бы подготовит платформу для дальнейших логопедических игр и упражнений. Чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь [3].

Виды упражнений для развития общей и мелкой моторики:

- логоритмические упражнения (развитие координации речи с движением);
- пассивная гимнастика - самомассаж;
- активная гимнастика - пальчиковые игры;
- пальчиковые игры с использованием нетрадиционного оборудования.

работа над развитием правильного речевого дыхания;

Для четкого произношения звуков и ясной дикции необходимо хорошо поставленное речевое дыхание.

Как выполнять упражнения:

- воздух набирать через нос
- плечи не поднимать
- выдох должен быть длительным и плавным
- необходимо следить, за тем, чтобы не надувались щеки (для начала их можно придерживать руками)
- нельзя много раз подряд повторять упражнения, так как это может привести к головокружению

работа над развитием фонематического слуха и навыков звукового анализа

Умение сосредотачиваться на звуке - слуховое внимание - очень важная особенность человека, без которой невозможно слушать и понимать речь [1].

Также важно различать и анализировать звуки. Поэтому необходимо научить ребенка слушать и слышать.

Необходимо соблюдать поэтапность работы по развитию фонематического слуха:

- развитие и распознавание неречевых звуков;
- развитие и узнавание дифференцированных фонем на слух;
- формирование фонематического восприятия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Алтухова Н.Г. Научитесь слышать звуки / - СПб.: Издательство «Лань», 1999.

2. Анищенкова Е.С. Логопедическая ритмика для развития речи дошкольников - М.: АСТ, 2008. - 60 с.

3. Зажигина, О.А. Игры для развития мелкой моторики рук с использованием нестандартного оборудования.- Автор-сост. О.А.Зажигина. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2013.

4. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольника. – М.: ТЦ Сфера, 2008.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Перекальский С.А.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г.о. Коломна

Технология проектного обучения прочно вошла в образовательный процесс современной школы. Получаемые в ходе ее осуществления знания, умения, опыт позволяют каждому учащемуся осознать себя реальным субъектом учения, творческой личностью, исследователем. На современном этапе развития образования сложились социокультурные предпосылки, требующие внедрения проектной технологии в общеобразовательную школу, что нашло свое отражение в новых Федеральных государственных образовательных стандартах, а использование технологии проектного обучения становится обязательным для каждого учителя.

На основании анализа работ М.Б. Романовской [3], Л.И. Лебедевой, Е.В. Ивановой [1], Г.К. Селевко [4], А.М. Новикова [2], А.В. Хуторского [5] и других были выявлены некоторые характерные черты проектного обучения, которое реализуется через проектную деятельность, активизирующую познавательную и творческую активность и самостоятельность учащихся, представляет собой совокупность исследовательских, поисковых и проблемных методов. В целом проектная деятельность представляет собой созидательную творческую работу по достижению определенных результатов, где учащийся выступает ее активным участником, инициатором и субъектом.

Однако современное развитие общества и информационных технологий привело как к позитивным, так и негативным явлениям в практике общеобразовательных школ. Бурный информационный поток, ежедневно обрушивающийся на формирующееся детское сознание и самосознание, постепенно приводит к обесцениванию поступающей информации, в том числе, и со стороны педагогов, которые должны уметь конкурировать за внимание современных школьников. При этом возможность максимально быстро получать большие объемы информации лишает ребенка творческого по своей сути процесса поиска информации.

Использование технологии проектного обучения способно заметно повлиять на данные негативные современные тенденции. Полноценная реализация проектной деятельности под руководством

опытного педагога позволяет заново открыть для учащихся мир творчества и исследований, пробудить неподдельный интерес к новому во всех сферах жизни, к совместной продуктивной деятельности, иначе представить уже знакомые учебные дисциплины.

Вместе с тем, использование проектной деятельности в практике общеобразовательных школ не всегда приводит к массовому участию школьников в данных процессах в силу того, что проектная деятельность, являющаяся творческой по своей сути, не может быть строго регламентированной и принудительной. Возникающее противоречие разрешается в практической деятельности школ либо за счет усиления мотивации учащихся с помощью различных мер воздействия, либо при большей индивидуализации в работе с заинтересованными группами (школьные научные общества, факультативные занятия, индивидуальная работа с одаренными и талантливыми детьми, работа с активом школы, волонтерскими группами, родителями, педагогическим коллективом, организациями и прочее). Второй подход позволяет достичь значимых результатов в проектной деятельности, так как работа осуществляется при высоком уровне внутренней мотивации участников, готовых к различным трудностям и способных добиваться поставленных задач.

Первый подход является менее продуктивным за счет массового вовлечения в проектную деятельность недостаточно мотивированного контингента школьников и реже используется в практике школ. Однако потенциал данного подхода может быть эффективно использован при осуществлении проектной деятельности, что также приведет к высоким качественным результатам.

На основе анализа научной литературы и собственного профессионального опыта можно представить некоторые способы массового вовлечения учащихся в проекты, если это целесообразно с точки зрения его осуществления. Так, педагоги используют различные варианты диагностических исследований, привлекают широкий круг испытуемых, используют методы массового сбора информации. Диагностируемые при этом непосредственно вовлекаются в проект, знакомятся с его идеями, гипотезами, решениями, которые могут вызвать определенную заинтересованность, что в дальнейшем может способствовать вхождению детей в актив участников проекта.

Высокая эффективность в практике образования принадлежит творческим методам генерирования новых идей, анализа поступающей информации. В случае необходимости увеличения

количества участников проекта может быть использован и данный способ. Например, при получении какой-либо информации актив проекта выдвигает на коллективное обсуждение в группе (классе) ту или иную идею, утверждение или гипотезу. Наиболее существенные и интересные предложения могут рассматриваться в данном случае как заявка и возможность вхождения данного учащегося в актив при его согласии. Тем самым, творческий коллектив проекта может постоянно расширяться и не рассматриваться при этом как закрытое сообщество.

Грамотно организованный поиск информации также может быть представлен как способ увеличения количества участников проекта. Возможность получать значительные объемы информации при малых временных затратах во многом изменили отношение современных школьников к ней, к ее ценности и значимости. При этом современные возможности поисковых систем не оказали значительного влияния на проблему оценки качества учащимися самой информации. Представляется интересным опыт конкурсного (состязательного) участия школьников при анализе и оценке полученной в ходе поиска информации. Руководителем проекта должен быть сделан акцент не на объеме и стиле материала, а на степени его актуальности, осмыслении, умении увидеть прикладной аспект, выступить с защитой или возможной критикой основных положений. Наиболее успешные с точки зрения руководителя и учащихся выступления становятся частью проекта, информация добавляется в общий объем теоретической части, а сами победители на конкурсной основе включаются в актив.

Массовое участие в практической части проекта (экскурсия, акции и мероприятия, совместное творчество и прочее) также может рассматриваться как эффективный способ вовлечения новых участников в проект. Разработка стратегии и тактики осуществления проекта, первоначальный сбор информации, напряженная работа при высокой степени риска и неопределенности, а также при значительных временных ограничениях не всегда мотивируют учащихся к вхождению в проект. Однако сама возможность принять участие в практической части проекта, полученные впечатления и опыт способны значительно изменить отношение к нему даже среди критично и негативно настроенных учащихся.

Существуют и иные способы вовлечения учащихся в проекты, но лишь актив и сам педагог должны выбирать степень массовости, которая позволит максимально эффективно разработать и представить проект на защите.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лебедева, Л.И. Метод проектов в продуктивном обучении / Л.И. Лебедева, Е.В. Иванова // Школьные технологии. – 2002. – №5. – С. 116-120.
2. Новиков, А.М. Развитие отечественного образования: полемические размышления / А.М.Новиков. – М., 2005. – 256 с.
3. Романовская, М.Б.Метод проектов в образовательном процессе / М.Б. Романовская // Завуч. – №1. – 2007. – С. 118 – 143.
4. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. – М., 2005. – 288 с.
5. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 383 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пивоварова О.М.

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего
вида №12 «Дюймовочка», г. Луховицы

Экологическое воспитание ребенка-дошкольника - долгий путь формирования правильных способов взаимодействия с природой. В современных условиях модернизации образования основой нравственного воспитания человека, его образования должно стать, прежде всего, взаимоотношения человека и природы. Понимание элементарных связей, существующих в природе, чувство сопереживания всему живому, восприятие красоты природы, бережное отношение ко всему, что тебя окружает - вот составляющие экологической культуры, формирование которых способствует полноценному развитию личности маленького человечка.

Первоначальные основы экологического воспитания - это накопление конкретных, чувственных представлений о предметах и явлениях природы постоянно окружающих малышей. Дети познают главные сенсорные свойства: яблоко - круглое, красное, желтое, сочное, гладкое, ароматное, вкусное, кислое.

Ознакомление с объектами природы – это и есть формирование первоначальных экологических представлений, которые являются

основой правильного отношения к живым существам. Наш «Детский сад №12 «Дюймовочка» - одно из самых первых дошкольных образовательных организаций, построенных в г.Луховицы. В 2017 году нам исполнится 55 лет. На территории растут прекрасные голубые ели, белоствольные березы, клены, рябины, тополя, туя, липы, акации, ясень, верба, сирень. Разбит фруктовый сад, где много раскидистых яблонь, слив, вишен, груш. Рядом с фруктовым садом сажаем небольшой огород, для того чтобы не только познакомить детей с овощными культурами, но и привить им простейшие навыки по уходу за ними. Морковь, лук укроп, петрушка, кабачки, свекла используются в меню. Вокруг всего здания разбиты клумбы с пионами, ирисами, флоксами, незабудками, ромашками за которыми ухаживают все сотрудники, включая детей. Со временем выросли ели, сосны, рябины и превратились в настоящий уголок леса. Летом зеленый луг покрывается золотыми «Солнышками»-одуванчиками.

Наличие такого окружения натолкнуло педагогический коллектив на мысль об углубленной работе по экологическому воспитанию детей дошкольного возраста. Природа, окружающая здание детского сада, позволяет воспитателям организовывать систематические наблюдения за растительным и животным миром, воспитывать у детей навыки гуманного отношения ко всему живому, именно в первые семь лет жизни ребенка могут быть заложены начальные формы правильного отношения к природе, интерес к ее познанию, желание вырастить самому цветок. Ежедневное общение с природой делает ребенка добрее, пробуждает положительные эмоции и чувства.

Работу по экологическому воспитанию начали с пополнения уголков природы в каждой возрастной группе. Подобрали растения согласно рекомендаций для каждой группы. Начиная с младшего возраста, воспитатели через игру и эмоциональное воздействие стараются вызвать интерес ко всему живому, желание у детей самим принять участие в посильном труде: полить цветы, покормить птиц в саду. Дети данного возраста общительны, любознательны, наблюдательны и восприимчивые, могут различить по внешнему виду овощи, фрукты.

Вопросы экологического воспитания регулярно выносятся на педсоветы. Воспитатель сам должен быть носителем экологической культуры, он должен обнаруживать его в повседневных проявлениях, в способах общения с природой, научить детей наблюдать окружающий мир природы и вещей, учить видеть и понимать элементарные связи и зависимости, воспитывать способность

испытывать радость созидания и осознанного взаимодействия с живыми существами. Вошло в традицию показ мероприятий для детей и родителей «День Земли», «Путешествие в царство природы», «День рождения леса», «Путешествие по экологической тропинке». Одной из составных частей работы по экологическому воспитанию наш коллектив считает работу с родителями наших воспитанников. Наша задача – показать родителям необходимость воспитания у детей экологической культуры. Мы не только проводим родительские собрания, консультации и беседы, но также проводим совместную деятельность в виде деловой игры, круглых столов. Родителей, как и детей, нужно учить вглядываться в окружающий нас мир: прислушиваться к голосам птиц, учиться быть природе другом. Для родителей наши педагоги помещают в информационные уголки правила поведения на природе, дают практические советы. Привлекаем родителей и детей к уходу за кустарниками и цветниками, сбору природного материала и изготовлению совместных поделок.

В ДОУ работает клуб «Юный эколог». На занятиях дети изучают народные приметы, сочиняют загадки о природе, разгадывают ребусы и кроссворды по экологии, мастерят поделки из природного материала, проращивают семена, ведут календарь природы, календарь «добрых дел». Новый год мы встречаем у живой елки. Дети получают массу впечатлений от встречи с Дедом Морозом и снегурочкой в живом лесу, который расположен на территории ДОУ, увиденное отражают в своих рисунках. Детями экологического клуба была проведена акция по спасению маленьких елочек от вырубки «Зеленая елочка-зеленая иголочка».

Педагоги надеются, что проводимая нами работа по решению экологических проблем даст полезные всходы, и наши дети в дальнейшем будут беречь каждый зеленый росток, вырастут настоящими друзьями природы.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ДОО

Прогожук А.М.
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего
вида № 1 «Улыбка», г. Луховицы

В современном мире стремительно набирают популярность новые методы и технологии, которые очень часто негативно влияют на здоровье людей. Существует проблема общего ухудшения здоровья и снижения уровня физической и двигательной подготовленности детей дошкольного возраста.

В период дошкольного детства происходит интенсивное созревание и развитие систем и функций организма: увеличивается рост, вес, совершенствуется нервная система. Все это создает предпосылки для последующего становления личности ребенка, овладения различными видами деятельности, формируется потребность к занятиям физической культурой и спортом. В программах обучения и воспитания в дошкольных образовательных учреждениях говорится о приоритетности мероприятий, связанных с охраной здоровья ребенка, повышением его уровня физической и двигательной подготовленности. Осознание большой ответственности за здоровье детей ведет к необходимости использования инновационных технологий. [1]

На занятиях по физической культуре я использую здоровьесберегающие технологии, такие как: стретчинг, цветотерапия, подвижные и спортивные игры, релаксация, гимнастика (пальчиковая, для глаз, дыхательная, корригирующая, ортопедическая).

Важное место на занятиях по физической культуре занимают дыхательные упражнения, они обеспечивают профилактику заболеваний, связанных с органами дыхания, а также укрепляют дыхательную мускулатуру. С помощью дыхания организм восстанавливается после физической нагрузки.

Ребенок постоянно нуждается в движении поэтому я использую игровой стретчинг– это система специальных упражнений для растягивания мышц и повышения подвижности в суставах. Данная методика основана на статичных растяжках мышц, оказывающих оздоровительное воздействие на весь организм.

Детям очень нравится выполнять необычные упражнения, поэтому в своей работе я использую степ-аэробику. Занятия

проводятся под ритмичную музыку, во время тренировки основная нагрузка приходится на мышцы ног.

Не менее важна цветовая гамма, используемая в спортивном зале (цветотерапия). Она должна отличаться от групповых комнат, музыкального зала и других помещений. Так, например, красный цвет повышает активность нервной системы, улучшает память, зрение, дает заряд бодрости. Синий – нормализует сердечную деятельность, успокаивает нервную систему. Зелёный цвет нормализует ЦНС, расслабляет, снимает напряжение. Желтый – прогоняет сонливость, чувство усталости и вызывает положительные эмоции, способствует улучшению памяти, усиливает мозговую деятельность и помогает сконцентрироваться.

В завершении занятия после подвижной игры необходимо использовать релаксацию. Эта технология позволяет снять психологическое и мышечное напряжение. На помощь приходит музыка (музыкотерапия), звуки природы, голоса птиц и животных. Таким образом, внедряя комплексное сочетание традиционных программ и инновационных технологий в систему занятий физической культурой, у детей повышается интерес к занятиям, увеличивается уровень физической подготовленности, развивается внимание, память, воображение, улучшается психоэмоциональное состояние. В итоге формируется стойкая мотивация на ведение здорового образа жизни и потребность в занятиях физической культурой и спортом [2].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Волошина Л. Организация здоровьесберегающего пространства // Дошкольное воспитание. 2004. № 1
2. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2009.

РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Суворова Н.К.

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего
вида № 1 «Улыбка», г. Луховицы

Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года отмечается, что «дети с ограниченными возможностями здоровья» должны обеспечиваться медико-социальным сопровождением, включающем, помимо систематического наблюдения, индивидуальных программ обучения и коррекции, такую важную составляющую как работа со средой (социальным окружением), в которую интегрируется ребенок.

Особенности поведения этих детей препятствуют спонтанному складыванию отношений и взаимодействию со сверстниками.

С родителями данной категории детей проводим беседы по обеспечению их необходимыми знаниями об особенностях ребенка, обучению эффективным методам помощи на тему: «Морфофункциональные и психофизические особенности детей с ограниченными возможностями», «Оптимальный двигательный режим», «Профилактика нарушений осанки, предупреждение плоскостопия, близорукости» [1].

У самих детей с ограниченными возможностями необходимо развивать социальную компетентность, навыки общения с окружающими.

Необходимо преодолеть социальную изоляцию, расширить возможности произвольного взаимодействия со сверстниками.

Подготовка к здоровому образу жизни ребенка должна стать главным направлением в деятельности дошкольного образовательного учреждения.

Это может выражаться не только через непосредственное обучение детей элементарным приемам здорового образа жизни, но с использованием ароматерапии, функциональной музыки, психогимнастики, тренингов, а также в работе с семьей – проведение практических занятий с родителями на тему: «Разучивание комплекса гимнастики маленьких волшебников», «Развивающие игры – “Наше настроение”» [2].

В работе с педагогическим коллективом – обучение педагогического коллектива в условиях инновационного образовательного учреждения по теме: «Педагог и проблема здорового образа жизни», «Использование скороговорок для

дыхательных упражнений», «Особенности проведения тренинга “Сад моих чувств”».

Большое внимание уделяем индивидуальной работе с родителями, проведению бесед «Каков он – здоровый ребенок», «Роль семьи в предупреждении неврозов у детей», анкетированию на тему: «Можно ли ваш образ жизни назвать здоровым?» [3].

Таким образом, важнейшим направлением психолого-педагогического сопровождения развития детей является сохранение и укрепление здоровья детей, защита их прав [4].

Так как я работаю с детьми, имеющими задержку психического и речевого развития, моя главная задача – найти индивидуальный подход к каждому ребенку. Особенно большое внимание обращаю на коррекцию личности этих детей. Большею частью у таких детей отмечается повышенная возбудимость, вспышки гнева, легкая изменчивость настроения.

Причина и следствие, раздражение и реакция у них не находятся в необходимом соответствии. По незначительному поводу, из-за маленькой или воображаемой обиды ребенок может иногда проявить агрессивность: плач, крик, попытки ударить обидчика.

У некоторых детей реакция носит иной характер: на обиду они отвечают тем, что прекращают общение с детьми.

Подобное поведение проявляется на фоне пониженной самокритичности и при недостаточном понимании ситуации. В своих неудачах или неприятностях ребенок упорно винит других или самого себя. У детей не наблюдается разумного, спокойного отношения к событиям и правильная их оценка [5].

Мы мечтаем видеть ребенка внимательным, чутким и заботливым, развиваем у него способность понимать настроение и состояние другого человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1.Ананьева Н.А., Ямпольская Ю.А. Здоровье и развитие современных школьников // Школа здоровья, 1994. т. 1, №1, с. 13- 18.

2.Артемова Т.А., Ковалева А.В. физиологические и психологические предикторы умственной работоспособности детей шестилетнего возраста // Материалы Первой Российской конференции по экологической психологии. М., 1996, с. 14— 16.

3.Борисова Е.М., Арсланьян В,П. Тест умственного развития младшего школьника. М.: Изд-во РАО, 1997. 30 с.

4.Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика. М.: Аграф, 1996. 160с.

5.Гурьева В. Психогенные расстройства у детей и подростков. М.: КРОН-ПРЕСС, 1996. 208 с.

ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В.Н. Хука

МДОУ Детский сад общеобразовательного
вида №12 «Дюймовочка» г. Луховицы

В настоящее время тревогу вызывает отсутствие чётких нравственных ориентиров у подрастающего поколения, снижение уровня духовной культуры. Современная реальность – это ослабление института семьи, ухудшение демографической ситуации, рост количества детей, рожденных вне брака, количества разводов, а также существенные изменения во взглядах на брак, на роль матери и отца в духовном благополучии ребенка, в его успешной социализации. В таких условиях всё острее ощущается потребность в воспитании духовно-богатой, высоконравственной личности, способной не только потреблять, но и созидать.

Известный исследователь Л.В.Кудрявцев отмечает, что «крепкое и благополучное в социальном отношении государство не может существовать без достаточно высокого уровня его граждан, при котором ценятся нравственные поступки, а безнравственные и даже просто непорядочные — осуждаются. Стабильность и жизнеспособность государства определяется прежде всего нравственным и духовным уровнями его населения».

Нравственные корни русского народа берут свое начало в его многовековой культуре, которая выражает совокупность знаний, идеалов, духовного опыта нашего народа. На протяжении всей нашей многотысячелетней истории на основе народных традиций складывалось понимание духовности, почитание памяти предков, чувство коллективизма, любви к миру, природе.

К сожалению, сегодня дети и в своем Отечестве, и в русских храмах, и в музеях, и в библиотеках чувствуют себя иностранцами. Кризис духовности обнажает глубинные вопросы человеческого существования, смысла жизни живущих и будущих поколений.

На странице сайта det.org.ru Говорят дети, одна из мам разместила диалог со своим сыном:

- Что проходили в школе?

- Нам рассказывали про Москву, Красную площадь и забор Василия Блаженного.

Это было бы смешно, если б не было так грустно. Собор Василия Блаженного имеет статус Государственного исторического музея, который является объектом Всемирного наследия ЮНЕСКО. Для многих храм Василия Блаженного означает символ не только Москвы, но и всей России.

Как же сегодня передать подрастающему поколению любовь к родным местам, гордость за свой народ, ощущение своей неразрывности с окружающим миром, и желание сохранять и приумножать богатство своей страны. Невозможно воспитывать духовно – нравственного человека без привития ему любви к русским национальным традициям, к духовному наследию.

Принимая во внимание выше сказанное, хотим поделиться своим опытом работы по духовно – нравственному воспитанию детей.

15 Августа, весь православный мир чтит память святого блаженного Василия, Христа ради юродивого, Московского чудотворца. Этот праздник не остался незамеченным. Для детей была подготовлена программа, которая включала в себя вступительную речь священника, он рассказал присутствующим о жизни и подвигах святого, в земле Российской просиявшего. Затем, ребята посмотрели мультфильм «Московская легенда про Василия Блаженного». Данный мультфильм основан на реальных событиях жития Святого.

После просмотра мультфильма была проведена динамическая пауза под веселую музыку.

Далее детям и их родителям была предложена викторина на тему: «Что вы знаете о соборе Василия Блаженного?» Так же к празднику был подготовлен мастер класс по изготовлению книжки – малышки о Василии блаженном.



Ребята не только ближе познакомились с житием русского подвижника, но и усвоили технологию изготовления книжек – малышек. Нужно отметить, что священник принимал активное участие в мероприятии. Помогал отвечать на вопросы викторины, подбадривал, подсказывал, как лучше расположить рисунок или текст в книжке. И взрослые, и дети чувствовали его поддержку.

В заключение встречи священнослужитель порекомендовал, всем присутствующим, подружиться с великим подвижником, святым, в земле российской просиявшем. Василий всегда приходит на помощь к своим друзьям, помогает в преодолении трудностей и во всех добрых начинаниях. Как это важно - иметь рядом надежного и верного друга.



В заключение хотелось бы сказать, что культура нашего народа, во всех её проявлениях, обладая огромным эстетическим, духовно-нравственным и педагогическим потенциалом, способна сформировать гармонично развитую личность с устойчивыми приоритетами, ценностными ориентирами, жизненными принципами.

Сведения об авторах

Азарко Ольга Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, заместитель декана факультета начального образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, город Минск, Республика Беларусь

Азарова Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент общеинститутской кафедры психологии образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», город Москва

Андреева Александра Романовна – магистрант кафедры физики и методики обучения физики, ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, город Челябинск, Челябинская область

Артисова Мария Сергеевна – воспитатель МБДОУ детский сад №17 «Журавушка», городской округ Коломна, Московская область

Баранова Олеся Игоревна – учитель-логопед МБДОУ детский сад №11 комбинированного вида «Малинка», городской округ Коломна, Московская область

Бахтина Ирина Алексеевна – магистрант 1 курса ГБОУ ВО «Московский Педагогический Государственный Университет», специалист по Учебно-методической работе, город Москва

Болдырева Юлия Александровна – воспитатель МДОУ «Детский сад №4», город Луга, Ленинградская область

Бурлакова Елизавета Сергеевна – аспирант ГБОУ ВО «Академии социального управления», город Москва

Бурова Ольга Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования ГБОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», город Москва

Васильева Елена Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, город Липецк, Липецкая область

Ветошкина Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и МПМД, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, московской области

Виноградова Алина Николаевна – старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования, ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования», город Рязань, Рязанская область

Витгенбек Виктор Константинович – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана факультета психологии МГОУ, ГБОУ ВО МО Московский государственный областной университет, город Москва

Воробьева Наталья Анатольевна – педагог-психолог ГБДОУ центр развития ребенка — детский сад № 38 Красносельского района, город Санкт-Петербург

Воронина Галина Михайловна – учитель начальных классов, МБОУ «Средняя школа № 8 города Ельца», город Елец, Липецкая область

Вяликова Галина Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Гасанова Фидан Рауф кызы – студент 5 курса педагогического факультета, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Глазкова Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры специального образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Григорович Любовь Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета, зав.кафедрой психологии образования, НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», город Москва

Губанова Наталья Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Деев Евгений Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «ГСГУ», преподаватель филиала ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» в г. Зарайске - Зарайский педагогический колледж, город Зарайск, Московская область

Деревцова Елена Владимировна – студент ГОУ ВО Забайкальский государственный университет, Забайкальский край, город Чита

Дудко Алёна Андреевна – студент 4 курса ГОУ ВО Забайкальский государственный университет, Забайкальский край, город Чита

Дурманова Елена Константиновна – педагог–психолог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа №9», город Воскресенск, Московская область

Дутикова Юлия Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Дюжакова Марина Вячеславовна - доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования ВГПУ, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», кафедра ПиМДиНО, город Воронеж, Воронежская область

Елисеев Владимир Константинович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, педагогики и специального образования, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, город Липецк, Липецкая область

Елисева Ирина Михайловна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, город Липецк, Липецкая область

Емельянова Екатерина Алексеевна – студентка ФГБОУ ВО «РГУ имени С.А. Есенина», город Рязань, Рязанская область

Ерзунова Виктория Сергеевна – педагог–психолог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа №9», город Воскресенск, Московская область

Ефременко Людмила Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, ГБОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», город Москва

Жданович Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета начального образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, город Минск, Республика Беларусь

Жесткова Лидия Сергеевна – заведующий, МДОУ детский сад №10 комбинированного п. Мурмаши, муниципального образования Кольский район, Мурманская область

Забриян Мария Викторовна – студент 3 курса педагогического факультета, ГОУ ВО МО «Государственный социально-

гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Залавская Елена Васильевна – музыкальный руководитель, МДОУ «Детский сад № 5 комбинированного вида», город Луга, Ленинградская область

Занкевич Раиса Павловна – учитель дефектолог, МДОУ «Детский сад №5 комбинированного вида», город Луга, Ленинградская область

Зарицкая Вероника Александровна – воспитатель, МБДОУ №5 "Чебурашка", городской округ Коломна, Московская область

Зацепина Мария Борисовна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой начального образования, ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», город Москва

Зеленкова Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Иванова Галина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Иващенко Марина Ивановна – воспитатель МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №1 «Улыбка», город Луховицы, Московская область

Игнатович Вяя Геннадьевна – заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», кандидат педагогических наук, доцент, город Минск, Республика Беларусь

Ильина Мария Викторовна – воспитатель МДОУ «Детский сад №4», город Луга, Ленинградская область

Илюшина Наталия Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Института Педагогики и Психологии Образования ГБОУ ВПО «Московского Городского Педагогического Университета», город Москва

Каменская Оксана Александровна - музыкальный руководитель, высшая квалификационная категория, МДОУ центр развития ребёнка – детский сад № 51 «Солнышко», г.о. Подольск, Московская область

Капитунова Аминат Абдулаевна – кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО г. Москвы. Центр непрерывного художественного образования, город Москва

Каретникова Светлана Михайловна – методист, МКОУ Методический центр в системе дополнительного педагогического образования, городской округ Коломна, Московская область

Карпухина Татьяна Анатольевна – воспитатель, МБДОУ детский сад №17 «Журавушка», городской округ Коломна, Московская область

Кириленко Наталья Николаевна – воспитатель, МБДОУ детский сад №5 «Чебурашка», городской округ Коломна, Московская область

Когаль Марина Борисовна - заведующий ГБДОУ детским садом № 56 Красносельского район Санкт-Петербурга, город Санкт-Петербург

Козлова Татьяна Николаевна - воспитатель, МБДОУ детский сад №5 «Чебурашка», городской округ Коломна, Московская область

Колесова Татьяна Владимировна – педагог дополнительного образования, МБДОУ детский сад № 70 «Центр развития ребенка «Светлячок», город Белгород

Коломеец Алена Владимировна – ассистент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования ВГПУ, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», кафедра ПиМДиНО, город Воронеж, Воронежская область

Комахина Татьяна Юрьевна – воспитатель, МБДОУ №5 "Чебурашка", городской округ Коломна, Московская область

Копылова Анна Анатольевна - педагог-психолог первой квалификационной категории, воспитатель высшей квалификационной категории, МБДОУ Центр развития ребенка – детский сад № 9 «Светлячок», город Луховицы, Московская область

Коршунова Наталья Николаевна - учитель начальных классов, МБОУ «Средняя школа № 8 города Ельца», город Елец, Липецкая область

Косыгина Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, город Липецк, Липецкая область

Красникова Виктория Георгиевна – магистрант, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Красова Татьяна Дмитриевна - кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина», Липецкая область

Кротова Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики, Московский педагогический государственный университет, город Москва

Крулехт Мария Вадимовна - доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования, Московский государственный областной университет, город Москва

Крылова Светлана Анатольевна – воспитатель, МБДОУ комбинированного вида детский сад №14 «Дельфинята», городской округ Коломна, Московская область

Крылова Анастасия Яковлевна – магистрант педагогического факультета, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» городской округ Коломна, Московская область

Кузнецова Мария Александровна – студент 4 курса, Уральский государственный педагогический университет, Институт специального образования, город Екатеринбург

Куланина Ирина Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный областной университет, город Москва

Кулешова Екатерина Александровна – магистрант, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Куликова Светлана Ивановна - старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Учреждения высшего образования «Университет управления «ГИСБИ», город Набережные Челны, Республика Татарстан

Кущенко Лариса Юрьевна – воспитатель, МБДОУ Центр развития ребёнка детский сад № 7 «Солнышко», город Луховицы, Московская область

Лавлинская Ольга Игоревна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования ВГПУ, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», кафедра ПиМДиНО, город Воронеж, Воронежская область

Лазарева Марина Евгеньевна – воспитатель, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №12 «Дюймовочка», город Луховицы, Московская область

Лазарева Мария Васильевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор, зав. кафедрой дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского», город Липецк

Лаптева Татьяна Валерьевна – студент 1 курса магистратуры Московский педагогический государственный университет, специалист по УМР, город Москва

Ларина Галина Александровна – воспитатель, МБДОУ №5 "Чебурашка", городской округ Коломна, Московская область

Леонова Анна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Литвинова Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Зеленоградского отделения-института делового администрирования ГАОУ ВО МГПУ, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», город Москва

Логинова Наталья Александровна – магистрант, Институт иностранных языков, Московский Городской Педагогический Университет, город Москва

Лужкова Светлана Николаевна – педагог дополнительного образования, МБДОУ д/с № 89 «Центр развития «Непоседы», город Белгород, Белгородская область

Лузай Наталья Владимировна – учитель-логопед, МДОУ детский сад N10 комбинированного п. Мурмаши, муниципального образования Кольский район Мурманская область

Лыжина Кристина Николаевна – магистрант факультета иностранных языков ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» городской округ Коломна, Московская область

Ляпустина Алена Витальевна – студент 4 курса факультета педагогики и психологии Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», город Стерлитамак, Республика Башкортостан

Макарова Марина Сергеевна – воспитатель МБДОУ центр развития ребёнка детский сад № 9 «Светлячок», город Луховицы, Московская область

Макашина Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» городской округ Коломна, Московская область

Матюшичева Мария Ильинична – аспирант кафедры психологии развития и образования, Институт педагогики и психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, город Санкт-Петербург

Махина Любовь Васильевна - воспитатель, МБДОУ детский сад №5 «Чебурашка», городской округ Коломна, Московская область

Меркулова Татьяна Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского», город Липецк

Молоткова Светлана Сергеевна - воспитатель, МБДОУ детский сад №5 «Чебурашка», городской округ Коломна, Московская область

Мулярчук Юлия Владимировна – воспитатель, МБДОУ детский сад №46 «Орленок» общеразвивающего вида, город Коломна, Московская область

Муратова Инна Сергеевна – кандидат психологических наук, педагог-психолог, филиал «Дружба» МБДОУ «Первомайский детский сад», поселок Первомайский, Тамбовская область

Нагаева Оксана Николаевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольного и начального образования, ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования», город Рязань

Николау Лидия Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и методики начального образования, факультета Педагогики и психологии, ГОУ ВПО Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко», город Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика

Новикова Галина Павловна – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра исследований инновационной деятельности в образовании ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», академик МАНПО, город Москва

Новикова Жанна Николаевна – преподаватель, Филиал государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Государственный социально-

гуманитарный университет» в г. Зарайске – Зарайский педагогический колледж, город Зарайск, Московская область

Обухова Нина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, Институт специального образования, город Екатеринбург

Овчинникова Виктория Петровна – студент 4 курса факультета иностранных языков ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Онищенко Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Осокина Татьяна Михайловна – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Отт Наталья Гариевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, город Липецк, Липецкая область

Пенкина Надежда Леонидовна – студент 4 курса, факультет иностранных языков ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Перекальский Сергей Александрович – старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Первушина Марина Геннадиевна – учитель – логопед, МБДОУ ЦРР детский сад № 26 «Родничок», город Коломна, Московская область

Песняева Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования, ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», город Москва

Петров Евгений Александрович – студент 3 курса факультета психологии, ГБОУ ВО МО Московский государственный областной университет, город Москва

Пивоварова Ольга Михайловна – заведующий МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №12 «Дюймовочка», город Луховицы, московская область

Плешакова Вера Валентиновна – воспитатель, МКДОУ компенсирующего вида детский сад №16 «Игрушка», городской округ Коломна, Московская область

Поневаж Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии МПГУ, ГБОУ ВО «Московский Педагогический Государственный Университет», город Москва

Потапова Елизавета Игоревна – магистрант педагогического факультета ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Прогожук Анна Михайловна – инструктор по физической культуре, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 1 «Улыбка», город Луховицы, Московская область

Рагимова Валентина Владимировна – воспитатель, МКДОУ "Детский сад общеразвивающего вида №32 "Ромашка", город Луховицы, Московская область

Раевская Анастасия Васильевна – педагог–психолог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа №9», город Воскресенск, Московская область

Рожков Олег Павлович – кандидат психологических наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Розина Ольга Владимировна – кандидат исторических наук, доцент, Московский государственный областной университет, город Москва

Романова Ирина Анатольевна – заведующий ГБДОУ центр развития ребенка — детский сад № 38 Красносельского района, город Санкт-Петербург

Рубинчик Юлия Семеновна – старший преподаватель, ГОУ ВО МО Московский Государственный Областной Университет, город Москва

Рублевская Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, город Минск, Республика Беларусь

Савельева Светлана Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный

социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Салтыкова Ирина Викторовна – заместитель заведующей по ВМР МКДОУ компенсирующего вида детский сад №16 «Игрушка», городской округ Коломна, Московская область

Самошкина Ирина Борисовна – студент 4 курса факультета иностранных языков, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Саттарова Лиана Сибгатовна – ассистент кафедры теории и методики начального образования, Стерлитамакский филиал «Башкирский государственный университет», город Стерлитамак, Республика Башкортостан

Серёгина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования, АУДПО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования», город Ханты-Мансийск, Тюменская область

Сёма Карина Сергеевна – магистрант, УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина», город Мозырь, Гомельская область, Республика Беларусь

Сигачева-Римская Анастасия Алексеевна – магистрант ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Сидорина Марина Сергеевна – кандидат педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского», факультет педагогики и психологии, Брянская область

Сизикова Нина Александровна – педагог дополнительного образования, МБДОУ детский сад № 70 «Центр развития ребенка «Светлячок», город Белгород

Смирнова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Смирнова Светлана Анатольевна – воспитатель, МКДОУ компенсирующего вида детский сад №16 «Игрушка», городской округ Коломна, Московская область

Соклакова Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Сокрутова Екатерина Михайловна – студент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Сорокина Анастасия Михайловна – студент 4 курса педагогического факультета ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Степанюк Виктория Анатольевна – студент 4 курса ФГОУ ВО Забайкальский государственный университет, Прибайкальский район, Республика Бурятия

Стикина Юлия Викторовна – старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Стрельникова Ольга Александровна – магистрант группы ПОМ_ПРО-151, ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет, город Москва

Суворова Надежда Константиновна – воспитатель, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №1 «Улыбка», город Луховицы, Московская область

Сычева Елизавета Викторовна – студент 3 курса ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет», город Симферополь, Республика Крым

Тарасенко Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики детства ФГБОУ ВО «ЛГПУ им. П.П. Семенова-Гян-Шанского», город Липецк

Токарева Елена Викторовна – воспитатель, МБДОУ детский сад №46 «Орленок» общеразвивающего вида, город Коломна, Московская область

Трунёва Людмила Васильевна – педагог-психолог, МДОУ «Детский сад № 5 комбинированного вида», город Луга, Ленинградская область

Удина Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и начальное образование» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», город Севастополь, Республика Крым

Улиткина Людмила Александровна – воспитатель МБДОУ комбинированного вида детский сад №14 «Дельфинята», городской округ Коломна, Московская область

Федина Нина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ректор ФГБОУ ВО «ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского», город Липецк

Федосеев Дмитрий Андреевич – студент 4 курса факультета иностранных языков, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Холина Ольга Александровна – аспирант кафедры дошкольного образования ИППО МГПУ, город Москва

Хохлова Елена Васильевна – учитель МКОУ «Школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья «Надежда» городской округ Коломна, Московская область

Хука Валентина Николаевна – педагог-психолог, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №12 «Дюймовочка», город Луховицы, Московская область

Цубера Анна Сергеевна – преподаватель, ГБПОУ «Нижегородский Губернский колледж», город Нижний Новгород

Черемисина Марина Александровна – учитель начальных классов, МОУ Юрковская СОШ, Раменский район, Московская область

Червинская Ольга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и начальное образование» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», город Севастополь, Республика Крым

Черникова Елена Евгеньевна – старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования, Областное государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Рязанский институт развития образования», город Рязань, Рязанская область

Чухачева Екатерина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского», факультет педагогики и психологии, Брянская область

Шенкевич Светлана Александровна – педагог дополнительного образования, МБДОУ детский сад № 70 «Центр развития ребенка «Светлячок», город Белгород

Шпилова Анна Вячеславовна – магистрант группы ПОМ_ЛРО-151, ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет, город Москва

Широких Оксана Богдановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, декан педагогического факультета,

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Шкабура Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО Забайкальский государственный университет, Прибайкальский район, Республика Бурятия

Шкарина Мария Александровна – старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Шульгина Юлия Андреевна - учитель-логопед, МБДОУ компенсирующего вида детский сад № 32 «Аленький цветочек» городской округ Коломна, Московская область

Юревич Татьяна Анатольевна – магистр педагогических наук, учитель начальных классов второй категории, Аспирант УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», город Минск, Республика Беларусь

Яковлюк Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Научное издание

Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации

Под редакцией

Татьяны Юрьевны Макашиной,

Оксаны Богдановны Широких

Технический редактор – Т.А. Капырина

Компьютерный набор и макет обложки М.Н. Боттаева

Подписано в печать 07.11.2016. Формат 60x84 1/16.

Печ. Л. 28,5. Тираж 500 экз. Заказ № ____

Отпечатано в ГУП МО «Коломенская типография»

140400 Московская область, г. Коломна, ул. 3 Интернационала, д. 2а

Тел.: 8(496) 618–60–16

140410, г. Коломна, ул. Зеленая, 30.

Государственный социально-гуманитарный университет